VOLUME 30 - EDIÇÃO 30 30 DE JUNHO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Formar para Transformar: O Compromisso com uma Nova Educação

A formação de professores nunca foi tão desafiadora e, ao mesmo tempo, tão necessária, em um mundo em que as mudanças acontecem em ritmo acelerado, a escola é chamada a se reinventar constantemente. Mas essa reinvenção não acontece sozinha: ela nasce nas mãos e nas vozes daqueles que diariamente constroem a educação, em suas salas de aula, planejamentos, trocas e afetos. É por isso que, nesta edição, lançamos nosso olhar sobre a urgente tarefa de repensar a formação docente e seus novos caminhos.

Formar professores, hoje, não é apenas ensinar conteúdo ou técnicas pedagógicas. É preparar sujeitos que saibam ler criticamente a realidade, lidar com a diversidade, enfrentar as desigualdades e, sobretudo, manter viva a chama da esperança em cada estudante que encontram. Em tempos de profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a escola precisa de educadores preparados não apenas para ensinar, mas para transformar.

Acreditamos que os caminhos para uma educação transformadora passam, necessariamente, pela valorização da profissão docente. Não há educação de qualidade sem professores qualificados, respeitados e motivados. Não há futuro sem investimento consistente na formação inicial e continuada, no apoio pedagógico, nas condições de trabalho e no reconhecimento ético e social dessa função essencial.

Neste editorial, queremos reafirmar: formar professores é, mais do que um dever acadêmico, um ato de responsabilidade com o presente e com o futuro do nosso país. É semear possibilidades. É acreditar que cada educador bem-preparado é uma ponte para um mundo mais justo, inclusivo e consciente.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coord. Pedagógica: Profa. Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale.

EXPEDIENTE

1- **CONSTRUINDO AMBIENTES DE APRENDIZADO INCLUSIVOS: UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO**
ADENILSON VIANA PAIVA

2- **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E INTERVENÇÕES ESTRATÉGICAS**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO

3- **EFEITOS DA DISLEXIA NA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
ADRIANO VIGATTO DE SOUZA

4- **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

5- **FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI?**
ALINE CAPONI GUSSI

6- **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

7- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ARTES VISUAIS**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

8- **A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PENSAMENTO CRÍTICO**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

9- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE COMO A UTILIZAÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E OUTRAS ATIVIDADES LÚDICAS FAVORECE O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

10- **IGUALDADE E EQUIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ANDREZA BASTAZINI

11- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO

12- **A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS

13- **PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNO PARA UMA EDUCAÇÃO EFICAZ**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

14- **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR**
CAMILA BERLLINI PEREIRA GONÇALVES

15- **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO**
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

16- **AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO**
CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO

17- **PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E PSICOPEDAGOGIA: FATORES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO**
CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA

18- **SAÚDE MENTAL E ARTETERAPIA UMA FERRAMENTA TERAPÊUTICA**
CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS

19- **METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA

20- **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CAMINHAM NA MESMA DIREÇÃO NOS ASPECTOS ESCOLARES**
CLAUDINEIDE BATISTA DOS SANTOS

21- **RESGATE E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA INDÍGENA - DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE DOS POVOS ORIGINÁRIOS**
CUSTODIA MARIA MARTINS REVEIHU

22- **CRIANÇA, ADOLESCENTE, JOVENS E SEUS DIREITOS**
DANIELA CARNEIRO LOPES

23- **O XADREZ COMO FERRAMENTA DE CONCENTRAÇÃO NA AREA EDUCACIONAL**
DEISE SILVA TERRA

24- **IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**
DENISE LIMA QUEIROZ

25- **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

26- **GESTÃO DA SALA DE AULA FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO**
EDINEIA FIRMINO

27- **A GAMIFICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

28- **SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES**
ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA

29- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM RECURSOS DIVERSOS: AMPLIANDO O IMAGINÁRIO INFANTIL COM ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

30- **INTERSEÇÕES ENTRE ARTE E PERCEPÇÃO: EXPLORANDO AS CONEXÕES VISUAIS E EMOCIONAIS NAS ARTES VISUAIS**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

31- **A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIROS COMO ALIADOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
ELENE MONTEIRO DA SILVA LIMA

32- **CLUBE DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ÉRIKA ESTEVÃO

33- **ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVAS PARA ALUNOS AUTISTAS**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA

34- **A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA

35- **TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE**
FABIANA ANDRÉO SILVA

36- **INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E HISTÓRICA**
FABIANA CALDEIRA

37- **O PAPEL DA FAMÍLIA NO AEE: COMO A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR INFLUENCIA O PROCESSO EDUCACIONAL**
FABIO RICARDO FERNANDES

38- **MATERIAIS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FERRAMENTAS PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**
FLAVIA MENDES DA SILVA

39- **SONDAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM GUIA INICIAL PARA AS DECISÕES DIDÁTICAS NA SALA DE AULA**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA

40- **INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
GISLENE GOMES NUNES

41- **LITERATURA DOS CONTOS DE FADAS**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

42- **INTERVENÇÕES MOTORAS EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: BENEFÍCIOS, DESAFIOS E ABORDAGENS TERAPÊUTICAS**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

43- **ARTETERAPIA: UMA FERRAMENTA TRANSFORMADORA PARA O EQUILÍBRIO EMOCIONAL E O AUTOCONHECIMENTO**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO

44- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
HELOÍZA MARTINS DE SOUSA

45- **UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA FORMULADO POR JOHN RAWLS**
IGOR LEITE SOUSA

46- **A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A VALORIZAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA**
IVA GONÇALVES PEREIRA

47- **É IMPORTANTE UMA AVALIAÇÃO COMPLETA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

48- **A CRIATIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
JULIANA ZAMBRINI ZAMPIERI

49- **ESCOLA SUSTENTÁVEL: A ARQUITETURA CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
KARINE DIAS

50- **SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES

51- **O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

52- **O CONCEITO DE BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LILIAN LUNA TAKACS

53- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL**
LILIAN MULLER DA SILVA

54- **ALTAS HABILIDADES**
LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO

55- **O LÚDICO UTILIZADO NA ALFABETIZAÇÃO**
LUCIANA DE TOLEDO FABRETI

56- **TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E AUTISMO**
LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA

57- **O IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MAICON CESAR DA COSTA OLIVEIRA

58- **AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE**
MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA

59- **DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CRITICIDADE**
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

60- **A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO E SEUS IMPACTOS NA SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO SOBRE MOBILIDADE E INCLUSÃO**
MARIA APARECIDA DIAS

61- **ESTUDO DO MEIO: METODOLOGIA APLICADA EM DIFERENTES FASES**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

62- **DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA

63- **BARBIE: DA IDEALIZAÇÃO DA PERFEIÇÃO À TENTATIVA DE ALCANÇAR AS NOVAS NARRATIVAS FEMINISTAS**
MARIA DAS DORES DE MEIRELES

64- **LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO**
MARIA DE FATIMA DA SILVA

65- **AS HISTÓRIAS INFANTIS E SUAS INTERVENÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
MARIA DILMA BERTOLI DIAS

66- **A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
MARINALVA DA SILVA SOUSA

67- **A TERAPIA ABA COMO METODOLOGIA PARA O APREDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DO AUTISTA**
MARIZA STEFANE SOLER

68- **JOGOS PARA A ALFABETIZAÇÃO UMA FERRAMENTA EFICAZ NOS ANOS INICIAIS**
MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA

69- **MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO: IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL, COGNITIVO E TOTAL DO SER HUMANO**
MICHELLE ARRAIAS BARBOZA

70- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE

71- **CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, DA LINGUAGEM E DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA

72- **AVALIAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA, SUA INTENCIONALIDADE E FUNÇÃO EMANCIPADORA**
MÔNICA MARTINS CAMARGO

73- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O APOIO AO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

74- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

75- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E SOLUÇÕES**
PAMELA DE MATOS ALVES

76- **A INFLUÊNCIA DA MULHER NA SOCIEDADE**
PAULA REJANE BEZERRA COELHO OLIVEIRA

77- **EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES**
RENATA RICHELI FERREIRA

78- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE DEFICIENTE**
RITA DE CASSIA PINTO DINIZ MALIZIA

79- **INDISCIPLINA NA ESCOLA**
RODRIGO SOARES ROCHA

80- **OS DESENHOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS

81- **BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO PARA CRIANÇAS**
SABRINA TAMAROZZI

82- **O ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO**
SANDRA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

83- **O PODER DO AFETO: CONSTRUINDO RELAÇÕES E APRENDIZADOS**
SHIRLEY FORNIELES LOPES

84- **MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

85- **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO GARANTIR A INCLUSÃO?**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA

86- **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

87- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
SOLANGE COELHO COSTA LOPES

88- **O DESENHO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

89- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES

90- **MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPEITOSA E AUTÔNOMA**
TATIANI DE LIMA

91- **EVOLUÇÃO E OBSTÁCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ALINHAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

92- **SÓLIDOS GEOMÉTRICOS – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM RECURSOS TECNOLÓGICOS E OBJETOS MANIPULÁVEIS**
VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA

93- **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E O PROCESSO DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO**
VALDIRENE CASTILHO

94- **A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VALDIRENE PEREIRA DA SILVEIRA SANTOS

95- **RECURSOS DIDÁTICOS: ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA DOMINGOS DUARTE

96- **OS DESAFIOS DA GESTÃO NA PARCERIA COM PAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA**
VANESSA SILVA DE BARROS

97- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
VANESSA VOLPI MACHADO

98- **O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA VISÃO DE PIAGET E VYGOTSKY**
VILMA OLIVEIRA DA SILVA

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

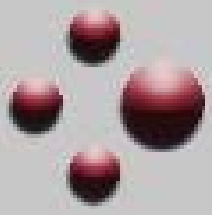
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de junho de 2025

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



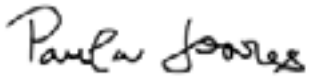
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 30, n. 30 (jun. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Brinquedos. 2. Currículo escolar. 3. Educação infantil. 4. Gamificação. 5. Multiculturalismo. 6. Psicologia na educação. 7. Psicopedagogia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Formação de Professores

Vivemos em um tempo de profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais que desafiam as bases tradicionais da educação. Nesse contexto, a formação de professores adquire um papel estratégico na construção de uma escola contemporânea, inclusiva e crítica, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante evolução. Mais do que nunca, torna-se urgente repensar os caminhos da formação docente, ampliando olhares e práticas para que os educadores sejam agentes de transformação e protagonistas de um processo educativo significativo, plural e comprometido com a justiça social.

A formação de professores precisa ir além da simples transmissão de conteúdo, ela deve proporcionar experiências que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o domínio de competências didático-metodológicas e o aprofundamento de uma consciência ética e política sobre o papel do professor na sociedade. Isso implica, necessariamente, uma mudança de paradigma: do modelo bancário, centrado na reprodução de saberes, para uma abordagem dialógica, interdisciplinar e conectada com os desafios reais das comunidades escolares. Nesse cenário, novas diretrizes e políticas públicas têm sido elaboradas para dar suporte à reformulação dos programas de formação inicial e continuada. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, por exemplo, reforça a necessidade de articular teoria e prática, promovendo estágios supervisionados e experiências práticas desde os primeiros anos do curso. Além disso, destaca-se a valorização do trabalho colaborativo, da pesquisa-ação e do uso de tecnologias educacionais como elementos centrais na formação docente.

Outro aspecto fundamental nesse processo é o reconhecimento da diversidade como valor formativo. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturais, é imprescindível que os professores estejam preparados para acolher e respeitar as múltiplas identidades culturais, étnico-raciais, de gênero, territoriais e linguísticas presentes no cotidiano escolar. Isso demanda uma formação que contemple as relações étnico-raciais, a educação inclusiva, os direitos humanos e a sustentabilidade como eixos transversais do currículo formativo.

Investir na formação de professores é, portanto, investir na transformação da educação e, por conseguinte, na construção de um país mais justo, democrático e inclusivo. Os professores são a base da escola, e a escola, por sua vez, é a base da cidadania. Ao trilhar novos caminhos para a formação docente, caminhamos em direção a uma educação transformadora, capaz de formar indivíduos críticos, éticos, solidários e plenamente humanos.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **CONSTRUINDO AMBIENTES DE APRENDIZADO INCLUSIVOS: UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO**
ADENILSON VIANA PAIVA 14

2- **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E INTERVENÇÕES ESTRATÉGICAS**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO.....23

3- **EFEITOS DA DISLEXIA NA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
ADRIANO VIGATTO DE SOUZA.....29

4- **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI 38

5- **FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI?**
ALINE CAPONI GUSSI.....47

6- **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS.....56

7- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ARTES VISUAIS**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO.....65

8- **A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PENSAMENTO CRÍTICO**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS 73

9- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE COMO A UTILIZAÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E OUTRAS ATIVIDADES LÚDICAS FAVORECE O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES.....80

10- **IGUALDADE E EQUIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ANDREZA BASTAZINI 87

11- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO.....93

12- **A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS 101

13- **PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNO PARA UMA EDUCAÇÃO EFICAZ**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA.....109

14- **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR**
CAMILA BERLLINI PEREIRA GONÇALVES 118

15- **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO**
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI.....124

16- **AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO**
CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO.....132

17- **PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E PSICOPEDAGOGIA: FATORES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO**
CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA.....140

18- **SAÚDE MENTAL E ARTETERAPIA UMA FERRAMENTA TERAPÊUTICA**
CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS 148

19- **METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA 156

20- **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CAMINHAM NA MESMA DIREÇÃO NOS ASPECTOS ESCOLARES**
CLAUDINEIDE BATISTA DOS SANTOS.....163

21- **RESGATE E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA INDÍGENA - DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE DOS POVOS ORIGINÁRIOS**
CUSTODIA MARIA MARTINS REVEIHU.....170

22- **CRIANÇA, ADOLESCENTE, JOVENS E SEUS DIREITOS**
DANIELA CARNEIRO LOPES.....176

23- **O XADREZ COMO FERRAMENTA DE CONCENTRAÇÃO NA AREA EDUCACIONAL**
DEISE SILVA TERRA.....183

24- **IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**
DENISE LIMA QUEIROZ.....192

25- **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS 200

26- **GESTÃO DA SALA DE AULA FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO**
EDINEIA FIRMINO.....208

27- **A GAMIFICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA.....217

28- **SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES**
ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA.....224

29- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM RECURSOS DIVERSOS: AMPLIANDO O IMAGINÁRIO INFANTIL COM ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA 231

30- **INTERSEÇÕES ENTRE ARTE E PERCEPÇÃO: EXPLORANDO AS CONEXÕES VISUAIS E EMOCIONAIS NAS ARTES VISUAIS**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO.....238

31- **A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIROS COMO ALIADOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
ELENE MONTEIRO DA SILVA LIMA 245

32- **CLUBE DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ÉRIKA ESTEVÃO.....253

33- **ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVAS PARA ALUNOS AUTISTAS**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA 261

34- **A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA 267

35- **TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE**
FABIANA ANDRÉO SILVA.....276

36- **INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E HISTÓRICA**
FABIANA CALDEIRA.....283

37- **O PAPEL DA FAMÍLIA NO AEE: COMO A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR INFLUENCIA O PROCESSO EDUCACIONAL**
FABIO RICARDO FERNANDES.....291

38- **MATERIAIS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FERRAMENTAS PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**
FLAVIA MENDES DA SILVA.....299

39- **SONDAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM GUIA INICIAL PARA AS DECISÕES DIDÁTICAS NA SALA DE AULA**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA 306

40- **INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
GISLENE GOMES NUNES 314

41- **LITERATURA DOS CONTOS DE FADAS**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO.....320

42- **INTERVENÇÕES MOTORAS EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: BENEFÍCIOS, DESAFIOS E ABORDAGENS TERAPÊUTICAS**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO 327

43- **ARTETERAPIA: UMA FERRAMENTA TRANSFORMADORA PARA O EQUILÍBRIO EMOCIONAL E O AUTOCONHECIMENTO**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO.....335

44- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
HELOÍZA MARTINS DE SOUSA 346

45- **UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA FORMULADO POR JOHN RAWLS**
IGOR LEITE SOUSA.....354

46- **A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A VALORIZAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA**
IVA GONÇALVES PEREIRA 361

47- **É IMPORTANTE UMA AVALIAÇÃO COMPLETA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA.....371

48- **A CRIATIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
JULIANA ZAMBRINI ZAMPIERI.....379

49- **ESCOLA SUSTENTÁVEL: A ARQUITE-**

TURA CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
KARINE DIAS 387

50- **SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES 395

51- **O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO.....402

52- **O CONCEITO DE BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LILIAN LUNA TAKACS.....409

53- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL**
LILIAN MULLER DA SILVA.....417

54- **ALTAS HABILIDADES**
LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO.....423

55- **O LÚDICO UTILIZADO NA ALFABETIZAÇÃO**
LUCIANA DE TOLEDO FABRETI.....430

56- **TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E AUTISMO**
LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA.....437

57- **O IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MAICON CESAR DA COSTA OLIVEIRA.....443

58- **AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE**
MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA.....451

59- **DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CRITICIDADE**
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES.....493

60- **A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO E SEUS IMPACTOS NA SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO SOBRE MOBILIDADE E INCLUSÃO**
MARIA APARECIDA DIAS.....466

61- **ESTUDO DO MEIO: METODOLOGIA APLICADA EM DIFERENTES FASES**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA.....476

62- **DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA.....484

63- **BARBIE: DA IDEALIZAÇÃO DA PERFEIÇÃO À TENTATIVA DE ALCANÇAR AS NOVAS NARRATIVAS FEMINISTAS**
MARIA DAS DORES DE MEIRELES.....492

64- **LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO**
MARIA DE FATIMA DA SILVA.....500

65- **AS HISTÓRIAS INFANTIS E SUAS INTERVENÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
MARIA DILMA BERTOLI DIAS.....509

66- **A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
MARINALVA DA SILVA SOUSA 516

67- **A TERAPIA ABA COMO METODOLOGIA PARA O APREDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DO AUTISTA**
MARIZA STEFANE SOLER.....524

68- **JOGOS PARA A ALFABETIZAÇÃO UMA FERRAMENTA EFICAZ NOS ANOS INICIAIS**
MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA.....532

69- **MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO: IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL, COGNITIVO E TOTAL DO SER HUMANO**
MICHELLE ARRAIAS BARBOZA.....540

70- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE.....546

71- **CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, DA LINGUAGEM E DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA 553

72- **AVALIAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA, SUA INTENCIONALIDADE E FUNÇÃO EMANCIPADORA**
MÔNICA MARTINS CAMARGO.....563

73- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O APOIO AO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO.....571

74- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA.....578

75- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E SOLUÇÕES**
PAMELA DE MATOS ALVES.....585

76- **A INFLUÊNCIA DA MULHER NA SOCIEDADE**
PAULA REJANE BEZERRA COELHO OLIVEIRA...593

77- **EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES**
RENATA RICHELI FERREIRA.....601

78- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE DEFICIENTE**
RITA DE CASSIA PINTO DINIZ MALIZIA.....608

79- **INDISCIPLINA NA ESCOLA**
RODRIGO SOARES ROCHA.....616

80- **OS DESENHOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS.....623

81- **BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO PARA CRIANÇAS**
SABRINA TAMAROZZI.....630

82- **O ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO**
SANDRA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA.....636

83- **O PODER DO AFETO: CONSTRUINDO RELAÇÕES E APRENDIZADOS**
SHIRLEY FORNIELES LOPES.....645

84- **MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA.....653

85- **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO GARANTIR A INCLUSÃO?**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA.....660

86- **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....670

87- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
SOLANGE COELHO COSTA LOPES 677

88- **O DESENHO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS.....684

89- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES.....693

90- **MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPEITOSA E AUTÔNOMA**
TATIANI DE LIMA.....702

91- **EVOLUÇÃO E OBSTÁCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ALINHAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS 710

92- **SÓLIDOS GEOMÉTRICOS – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM RECURSOS TECNOLÓGICOS E OBJETOS MANIPULÁVEIS**
VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA 717

93- **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E O PROCESSO DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO**
VALDIRENE CASTILHO.....725

94- **A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VALDIRENE PEREIRA DA SILVEIRA SANTOS.....731

95- **RECURSOS DIDÁTICOS: ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA DOMINGOS DUARTE 738

96- **OS DESAFIOS DA GESTÃO NA PARCERIA COM PAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA**
VANESSA SILVA DE BARROS.....745

97- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
VANESSA VOLPI MACHADO.....753

98- **O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA VISÃO DE PIAGET E VYGOTSKY**
VILMA OLIVEIRA DA SILVA.....759

CONSTRUINDO AMBIENTES DE APRENDIZADO INCLUSIVOS: UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

ADENILSON VIANA PAIVA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo proporcionar aos leitores uma visão abrangente sobre a gestão e organização da sala de aula, aspectos fundamentais para o êxito educacional. Vamos discutir a relevância de um plano de gestão e organização bem estruturado, enfatizando como esse planejamento é vital para a criação de um ambiente de aprendizado produtivo e harmonioso. Além disso, abordaremos as regras, normas e procedimentos que são essenciais para o funcionamento eficaz do ambiente escolar e para a promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva. Por fim, discutiremos a importância da flexibilidade na gestão da sala de aula. Embora seja crucial ter um plano bem estruturado, os educadores devem estar preparados para adaptar suas estratégias às necessidades específicas de seus alunos e às circunstâncias que surgem no dia a dia. A capacidade de ajustar a abordagem de ensino em resposta às dinâmicas da sala de aula é uma característica vital de um professor eficaz. Este artigo pretende fornecer uma visão holística e detalhada sobre a gestão e organização da sala de aula, oferecendo aos educadores ferramentas práticas e teóricas para melhorar suas práticas pedagógicas e, assim, garantir um ambiente de aprendizagem mais eficiente e agradável.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão e organização da sala de aula; contrato didático; normas e procedimentos.

ABSTRACT
This article aims to provide readers with a comprehensive overview of classroom management and organization, which are fundamental aspects of educational success. We will discuss the relevance of a well-structured management and organization plan, emphasizing how such planning is vital to creating a productive and harmonious learning environment. In addition, we will address the rules, regulations, and procedures that are essential for the effective functioning of the school environment and for promoting meaningful and inclusive learning. Finally, we will discuss the importance of flexibility in classroom management. While having a well-structured plan is crucial, educators must be prepared to adapt their strategies to the specific needs of their students and to the circumstances that arise in everyday life. The ability to adjust one's teaching approach in response to classroom dynamics is a vital characteristic of an effective teacher. This article aims to provide a holistic and detailed overview of classroom management and organization, offering educators practical and theoretical tools to improve their pedagogical practices and thus ensure a more efficient and enjoyable learning environment.

KEYWORDS: Classroom management and organization; didactic contract; norms and procedures.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel essencial na transformação das pessoas, abrindo novas oportunidades para o conhecimento e possibilitando diferentes formas de pensamento. Ela promove a troca de experiências e a interação entre indivíduos de diversas origens, visando a formação completa do ser humano.

A educação também inclui o ensino, que está relacionado aos componentes curriculares, determinando os conteúdos que devem ser ensinados em cada disciplina. O ensino possui uma conexão direta e profunda com o conhecimento científico, essencial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

No entanto, para que a educação e o ensino sejam verdadeiramente eficazes, é fundamental que estejam associados aos valores familiares, humanos e sociais, bem como

aos conhecimentos próprios de cada indivíduo. Esses valores são indispensáveis para o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos, garantindo não apenas a formação intelectual, mas também a formação ética e social.

As perspectivas teóricas influenciam significativamente as ideias sobre a organização e gestão da sala de aula. Estudos sobre o tema destacam a importância da organização do espaço físico, da gestão do tempo e do planejamento das atividades. Esses aspectos, que anteriormente não recebiam a devida atenção, tornaram-se fundamentais para o sucesso educacional.

Um plano de gestão eficaz deve enfatizar aspectos básicos para um ensino efetivo. Isso inclui a participação ativa da família no ambiente escolar, interagindo continuamente na formação do estudante, e a gestão e organização da sala de aula, que envolvem administrar o tempo, planejar, organizar e criar regras claras. Além disso, o uso de novas estratégias de ensino, que promovam um ambiente colaborativo, acolhedor e eficaz, é essencial. Técnicas para reduzir atitudes desafiadoras dos alunos também são importantes para manter a disciplina e o engajamento.

A falta de planejamento pode levar a uma gestão desorganizada, tanto a nível institucional quanto na sala de aula. Sem um planejamento adequado, as ações são frequentemente impulsionadas pelas circunstâncias, resultando em improvisações que carecem de avaliação e análise. Um bom planejamento permite uma condução, estruturada e eficaz do processo educacional, garantindo melhores resultados e um ambiente de aprendizado mais produtivo.

Este artigo visa oferecer uma visão ampla e detalhada sobre a gestão e organização da sala de aula, ressaltando a importância de um plano bem estruturado que inclua a participação familiar, o planejamento adequado e a utilização de estratégias inovadoras de ensino. Com uma gestão eficiente, é possível transformar a sala de aula em um ambiente propício para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A gestão da sala de aula vai além da organização do espaço físico e do planejamento das atividades. É preciso criar um ambiente de aprendizagem positivo, que estimule a participação, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para isso, o professor precisa desenvolver habilidades de liderança, comunicação e mediação de conflitos, criando um clima de respeito e confiança mútua.

Um ambiente de aprendizagem positivo se caracteriza pela valorização das diferenças, pelo incentivo à criatividade e pela promoção do bem-estar físico e emocional dos alunos. Nesse ambiente, os alunos se sentem seguros para expressar suas ideias, compartilhar suas dúvidas e buscar ajuda quando necessário. O professor atua como um facilitador da aprendizagem, orientando os alunos, estimulando a curiosidade e promovendo a interação entre eles.

A organização da sala de aula deve levar em conta as necessidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem. O espaço físico deve ser flexível e adaptável, permitindo diferentes configurações e atividades. Os recursos didáticos devem ser variados e acessíveis, estimulando a exploração e a descoberta. O tempo deve ser utilizado de forma eficiente, alternando momentos de concentração individual com momentos de interação e trabalho em grupo.

A disciplina em sala de aula é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem propício. No entanto, a disciplina não deve ser imposta de forma autoritária, mas construída com base no diálogo, no respeito mútuo e na responsabilidade compartilhada. O professor deve estabelecer regras claras e consistentes, explicando os motivos e envolvendo os alunos na sua construção. As consequências para o não cumprimento das regras devem ser previamente estabelecidas e aplicadas de forma justa e imparcial.

A utilização de estratégias inovadoras de ensino é fundamental para despertar o interesse e manter a motivação dos alunos. O professor deve buscar variar as atividades, utilizando diferentes recursos e metodologias. As aulas expositivas devem ser complementadas com atividades práticas, trabalhos em grupo, pesquisas, jogos e utilização de tecnologias digitais.

As tecnologias digitais oferecem um leque

de possibilidades para inovar o ensino e torná-lo mais engajador. O professor pode utilizar plataformas online, aplicativos, jogos educativos e recursos audiovisuais para complementar as aulas, proporcionar feedback individualizado e acompanhar o progresso dos alunos. No entanto, é importante utilizar as tecnologias de forma planejada e integrada aos objetivos de aprendizagem, evitando que se tornem apenas uma distração.

A avaliação da aprendizagem deve ser contínua e formativa, servindo como ferramenta para orientar o trabalho do professor e promover o desenvolvimento dos alunos. A avaliação deve considerar não apenas os resultados obtidos, mas também o processo de aprendizagem, as dificuldades e os avanços de cada aluno. O feedback deve ser claro, objetivo e construtivo, ajudando o aluno a identificar seus pontos fortes e fracos e a traçar estratégias para superar suas dificuldades.

A construção de uma escola inclusiva e de qualidade é um desafio que exige o comprometimento de todos: gestores, professores, alunos, famílias e comunidade. É preciso trabalhar em conjunto para criar um ambiente educacional que valorize a diversidade, promova a inclusão e garanta o desenvolvimento integral de todos os alunos.

TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: COMO ESTABELECER UM AMBIENTE DE ENSINO EFICAZ E UMA COMUNIDADE INCLUSIVA

Para estabelecer uma sala de aula que funcione como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, é fundamental criar um ambiente que seja eficaz, acolhedor e equitativo. Isso implica em garantir que o espaço seja limpo, agradável e bem-organizado, além de ter um número adequado de alunos por turma, o que facilita a interação e o aprendizado. Um ambiente escolar deve proporcionar condições de segurança, onde os alunos se sintam protegidos e à vontade para expressar suas ideias e opiniões.

Além disso, a disponibilização de materiais pedagógicos de qualidade é essencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esses materiais devem ser variados e adaptáveis às diferentes necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico e envolvente. Os professores desempenham um papel crucial nesse contexto; eles precisam ser capacitados não apenas em suas áreas de conhecimento, mas também em habilidades de gestão de sala de aula e resolução de conflitos. A capacidade de um educador de mediar situações desafiadoras e promover um ambiente de respeito mútuo é vital para o sucesso da comunidade de aprendizagem.

Outro aspecto importante é a troca de experiências e informações entre todos os membros da comunidade escolar, que inclui professores, alunos, funcionários e familiares. Essa interação contínua é fundamental para o fortalecimento do vínculo entre escola e família, criando uma rede de apoio que beneficia todos os envolvidos. A participação ativa das famílias no processo educativo é de extrema importância, pois elas trazem uma perspectiva única que enriquece o ambiente escolar e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para alcançar uma aprendizagem significativa, é imprescindível oferecer formas diferenciadas de ensino que considerem as particularidades de cada aluno. Isso significa reconhecer e valorizar as diferenças individuais, como estilos de aprendizagem, ritmos e interesses. A personalização do ensino não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove um ambiente inclusivo onde todos se sentem valorizados e motivados a participar.

Em suma, criar uma sala de aula que funcione como uma comunidade de aprendizagem eficaz requer um esforço conjunto de todos os envolvidos. É necessário um compromisso com a construção de um ambiente seguro, organizado e acolhedor, onde os alunos possam se desenvolver plenamente. A colaboração entre educadores, alunos e famílias é fundamental para cultivar um espaço de aprendizado que não apenas transmita conhecimento, mas também forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, a educação se torna um processo contínuo e colaborativo, capaz de transformar vidas e comunidades. O espaço físico desempenha um papel importante no

desenvolvimento das atividades e na formação de uma comunidade de aprendizagem. Tendemos a subestimar a importância do ambiente da sala de aula na interação, mas o ambiente físico pode influenciar significativamente como professores e estudantes se sentem, pensam e se comportam.

Um aspecto crucial da gestão do espaço físico é o arranjo da sala, que deve ser adaptado conforme os objetivos da aula. Por exemplo, para avaliações individuais ou aulas expositivas, o arranjo em fileiras pode ser mais adequado, enquanto para exercícios em grupo e promoção da interação, a organização em duplas ou grupos é preferível. Essa disposição facilita a colaboração entre os alunos e permite que o professor atenda melhor a todos.

Embora ainda não tenha uma sala ambiente dedicada, procuro adaptar o espaço que possuo da melhor forma possível para atingir meus objetivos pedagógicos. Em uma sala de matemática, prefiro organizar os alunos em grupos heterogêneos de até sete alunos, planejando atividades que incentivem o diálogo, a troca de experiências, a investigação, a interação e o trabalho em grupo. A disposição espacial deve apoiar o plano de ensino do professor. Em momentos de avaliações individuais, o arranjo será alterado para atender às necessidades específicas.

Para criar um ambiente eficaz para a aprendizagem, é essencial combinar conhecimento, diversidade nas formas de exposição do conteúdo, organização, gestão da sala de aula e planejamento. A busca por atividades que promovam a participação das famílias também é fundamental. A comunicação e a troca de conhecimento entre alunos potencializam todo esse esforço.

Weinstein e Novodvorrsky (2015), ressaltam que a gestão da sala de aula não se limita a organizar o ambiente físico, mas também envolve estimular o crescimento emocional e social dos alunos. Essa perspectiva amplia a compreensão da importância de um ambiente de ensino bem planejado e gerido.

Para alcançar uma sala de aula produtiva, é necessário estabelecer expectativas claras relacionadas ao comportamento, como respeito, cooperação, organização, motivação e comprometimento. A escola deve estabelecer regras e normas gerais que se apliquem a todo o ambiente escolar. O regimento escolar é um documento essencial que desempenha um papel central na organização e no funcionamento de uma instituição de ensino. Ele estabelece as normas, diretrizes, princípios e procedimentos que orientam as atividades escolares, servindo como um marco regulatório que garante a ordem e a eficiência no ambiente educacional.

A elaboração do regimento é feita com base na legislação educacional vigente, levando em consideração as particularidades e especificidades da escola, o que permite que ele reflita as políticas internas, os valores educacionais e a estrutura administrativa da instituição. Na prática, o regimento escolar atua como um guia fundamental que define claramente os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui alunos, pais, professores, funcionários e gestores, criando um ambiente de respeito mútuo e colaboração.

O regimento abrange uma ampla gama de aspectos que são cruciais para a convivência harmoniosa dentro da escola. Entre esses aspectos, estão o calendário escolar, que organiza o ano letivo, os horários de funcionamento que regulam a rotina diária, e os critérios para matrícula e transferência de alunos, que garantem a transparência e a equidade no acesso à educação. Além disso, o regimento escolar também aborda regras disciplinares e normas de convivência, que são fundamentais para a manutenção da ordem e do respeito no ambiente escolar. Essas regras ajudam a estabelecer um clima de segurança e confiança, essencial para o aprendizado eficaz. Ao definir limites e expectativas, o regimento contribui para a formação de um espaço onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Outro aspecto importante que o regimento pode contemplar são as questões relacionadas à gestão pedagógica e administrativa. Isso inclui o currículo escolar, que deve estar alinhado com as diretrizes educacionais e as necessidades dos alunos, bem como os métodos de ensino adotados, que devem ser diversificados e adaptáveis às diferentes formas de aprendizagem. O regimento também pode estabelecer critérios de avaliação

dos alunos, assegurando que esses processos sejam justos e transparentes.
Além disso, o uso de recursos educacionais e a organização de eventos e atividades extracurriculares são aspectos que também podem ser abordados no regimento escolar. Essas atividades complementares são fundamentais para enriquecer a experiência educacional dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além do conhecimento acadêmico. Em suma, o regimento escolar é um documento vital que não apenas orienta o funcionamento da instituição, mas também promove uma cultura de responsabilidade e respeito entre todos os envolvidos no processo educativo.
Ele é um reflexo do compromisso da escola com a formação integral dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem seguro, estruturado e inclusivo. Dessa forma, o regimento escolar se torna um instrumento indispensável para a construção de uma comunidade educacional coesa e eficaz, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. A elaboração do regimento escolar geralmente envolve a participação de diversos atores da comunidade educativa, garantindo que suas normas e diretrizes sejam construídas de maneira democrática e transparente. Uma vez aprovado, o regimento escolar torna-se o documento oficial que orienta todas as ações e decisões dentro da escola, proporcionando segurança jurídica e organizacional. Em resumo, o regimento escolar desempenha um papel crucial na organização e na gestão da vida escolar, assegurando um ambiente educativo seguro, estruturado e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que estabelece um padrão de conduta e responsabilidade para toda a comunidade escolar seguir.
O Regimento Escolar pode ser lido na primeira reunião de pais e trabalhado na primeira semana de aula com todos os alunos. Além disso, os professores podem criar um "Contrato Didático", uma lista de normas e regras específicas para suas aulas.
Weinstein (2015), destaca a importância de familiarizar os pais com o currículo, as rotinas e as políticas da escola para minimizar confusões e conflitos. No início do curso, é importante que os pais assinem um termo de ciência, indicando que leram e compreenderam os objetivos e procedimentos do curso. Os tópicos do Contrato Didático são expostos e discutidos com a classe, explicando o motivo de cada regra e as consequências de seu descumprimento. Deixo espaço para os alunos sugerirem alterações ou inclusões de normas, deixando claro que as regras são criadas para estabelecer um ambiente acolhedor e de aprendizagem efetiva, planejamento sólido, é possível evitar que a gestão se desenvolva de maneira desgovernada, assegurando que cada passo dado esteja alinhado com a visão e a missão da instituição. Além disso, um bom planejamento proporciona uma base sólida para a tomada de decisões mais assertivas e fundamentadas. Quando as ações são planejadas com antecedência, é possível considerar diferentes cenários e antecipar desafios, o que possibilita a criação de soluções mais eficazes e a minimização de riscos. Essa abordagem proativa não apenas melhora a eficiência da gestão, mas também contribui para a construção de um ambiente de trabalho mais harmonioso e colaborativo.
Um planejamento eficaz também envolve a participação de diversos atores, incluindo professores, funcionários e, em muitos casos, os próprios alunos. Essa inclusão enriquece o processo de planejamento, trazendo diferentes perspectivas e experiências que podem ser valiosas para a criação de estratégias mais abrangentes e inclusivas. Quando todos se sentem parte do processo, a implementação das ações planejadas tende a ser mais fluida e aceita, resultando em um comprometimento maior com os objetivos comuns.
A sala de aula é um espaço dinâmico e multifacetado, que deve ser moldado para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo um ambiente de ensino eficaz e inclusivo. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que o professor adote práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos estudantes, o respeito à diversidade e a construção coletiva do aprendizado. O planejamento cuidadoso é o ponto de partida

para essa transformação, levando em conta as diferentes formas de aprender e os variados contextos culturais presentes em sala. Ao conectar o conteúdo curricular às experiências de vida dos alunos, a aprendizagem torna-se mais significativa e relevante. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas, como projetos colaborativos, estudos de caso e discussões em grupo, pode ser uma ferramenta poderosa para colocar o estudante no centro do processo educativo.
Um dos principais pilares para transformar a sala de aula é estimular o protagonismo estudantil. Quando os alunos se tornam participantes ativos de sua própria aprendizagem, desenvolvem autonomia, senso de responsabilidade e uma conexão mais profunda com o conteúdo. Para isso, o professor deve criar espaços de expressão e colaboração, permitindo que os estudantes compartilhem ideias, trabalhem em equipe e participem das decisões relacionadas ao ambiente de ensino. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador, orientando o grupo na busca por soluções e na construção conjunta de conhecimentos. Essa abordagem fortalece os vínculos entre os alunos e cria um clima de confiança mútua.
A construção de uma comunidade inclusiva também depende diretamente da promoção de uma cultura de respeito e acolhimento. É essencial que o professor atue de forma intencional para estabelecer um ambiente onde todos se sintam valorizados e seguros. Isso envolve práticas que promovam o diálogo, a empatia e a convivência harmoniosa, como rodas de conversa e projetos sobre diversidade cultural. Além disso, é fundamental combater preconceitos e estereótipos, abordando questões sensíveis como racismo, discriminação e desigualdade com sensibilidade e clareza. Essas ações ajudam a criar um espaço escolar em que cada estudante possa se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.
A transformação da sala de aula não ocorre de maneira isolada. Ela depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo famílias, colegas professores e gestores. Estabelecer parcerias com esses atores pode ampliar as possibilidades de criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Reuniões, palestras e eventos que integrem escola e comunidade são oportunidades valiosas para fortalecer os laços e garantir o suporte necessário para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, a troca de experiências e práticas pedagógicas entre os professores favorece a construção de uma rede de apoio e aprendizado mútuo.
Criar um ambiente de ensino eficaz e inclusivo exige compromisso, criatividade e sensibilidade por parte do educador. Esse processo contínuo é impulsionado por uma pedagogia que valoriza a diversidade e o protagonismo estudantil, promovendo um espaço acolhedor e enriquecedor para todos. Ao transformar a sala de aula, o professor não apenas impacta positivamente o aprendizado dos estudantes, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática. Essa transformação é mais do que um objetivo educacional; é um passo essencial para construir um futuro mais justo e equitativo.
Por fim, é importante ressaltar que o planejamento não deve ser visto como um documento estático, mas sim como um processo dinâmico e contínuo. À medida que a instituição evolui e enfrenta novas realidades, é necessário revisar e ajustar o planejamento para garantir que ele continue relevante e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, um planejamento bem elaborado é a chave para uma gestão institucional organizada e eficiente, permitindo que a instituição navegue com segurança por desafios e oportunidades, sempre em busca de um desenvolvimento sustentável e de qualidade. Em relação aos meus planos de organização e gestão da sala de aula, sinto-me bem confiante, pois já implemento várias normas e regras com meus alunos.
No entanto, este estudo me mostrou que ainda há muito a melhorar, como a importância de reforçar as normas e utilizar consequências ao invés de punições. Outros pontos que merecem destaque incluem o trabalho em grupo, que comecei a aplicar e

recebi um ótimo retorno dos alunos.
Inicialmente, houve resistência dos alunos, mas, ao perceberem que existem ordem e regras para o trabalho em grupo, essa resistência foi superada.
A gestão do tempo continua sendo um desafio. Weinstein (2015), menciona que o uso adequado do tempo maximiza as oportunidades de aprendizado e minimiza as chances de indisciplina, o que deve ser nosso objetivo. Mesmo sendo organizados na preparação e realização das aulas, ainda precisamos refletir e avaliar se estamos utilizando todo o tempo
disponível de maneira eficiente. Podemos melhorar esse aspecto atribuindo tempos específicos para cada etapa da aula, como chamada, explicação do conteúdo e realização das atividades. Isso nos permitirá verificar se todo o tempo de aula está sendo bem gerido.
Outra fonte de insegurança é como lidar com situações desafiadoras. Muitas vezes, nos deixamos levar pela emoção e nem sempre tomamos a atitude mais sensata. É necessário ponderar quando é mais eficaz uma advertência não verbal, verbal ou a retirada do aluno da sala de aula. Em momentos de estresse elevado, talvez o mais prudente seja aguardar para resolver o conflito, permitindo que todos se acalmem antes de buscar uma solução.
A participação da família é fundamental para a escola e para as aulas de qualquer componente curricular. No entanto, os únicos momentos de interação com os pais e responsáveis são nas reuniões ou convocações, o que considero insuficiente. Meios virtuais podem aproximar a escola das famílias, por meio da atualização das páginas virtuais da escola e da comunicação dos professores com os pais sobre os programas escolares e o desempenho dos alunos. Projetos que tragam as famílias para dentro da escola em atividades agradáveis também podem fortalecer essa relação.
Um Plano de Gestão deve estar em constante adaptação e revisão para buscar melhorias contínuas. Entre os próximos passos, devemos focar na gestão do tempo, na resolução de conflitos em sala de aula e na relação com as famílias dos alunos. Além disso, é importante reforçar e aprimorar o que já foi implementado e funcionou, como o trabalho em grupo, a motivação dos alunos e a utilização de algumas técnicas.
Este artigo pressupõe a prática da elaboração conjunta de planos e projetos escolares, demandando discussões coletivas e não se restringindo a uma decisão individual e centralizada. O planejamento deve ser baseado em evidências e informações que subsidiem a tomada de decisões dos atores educacionais. Nesse sentido, os resultados das avaliações são evidências importantes a serem consideradas na consolidação do (re)planejamento.
No âmbito escolar, o exercício do planejamento pressupõe uma ação reflexiva, viva e contínua, que tem como subprodutos formais os planos de ensino e os projetos escolares. Esses planos devem considerar o cenário e as características da escola, o currículo e o conjunto de atividades possíveis e necessárias. A atividade de planejar exige uma intencionalidade educativa, que se traduz nos objetivos, valores, conteúdos e modos de agir dos educadores que atuam na instituição.
A gestão do currículo pode ser entendida como o conjunto de estratégias que visam garantir a efetiva consolidação do planejamento curricular nas propostas pedagógicas dos professores e a realização, em sala de aula, do que foi planejado.
Em resumo, a contínua avaliação e ajuste dos planos de gestão são essenciais para garantir que a educação seja não apenas eficaz, mas também integral. Ao buscar constantemente novas estratégias e promover a colaboração entre todos os envolvidos, a instituição educacional pode criar um ambiente onde o aprendizado floresce, preparando os alunos para enfrentar os desafios do futuro com confiança e competência. Dessa forma, a educação se torna um verdadeiro instrumento de transformação social, capacitando indivíduos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. Beginning to read: thinking and learning about print. Cambrid-

ge, MA: MIT Press, 1994.

ARENDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Lana Rosa Braga. Didática e prática de ensino de geografia. Campinas: Papirus, 2002.

DEWEY, John. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOHN, Alfie. Beyond discipline: from compliance to community. Alexandria, VA: ASCD, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOV, Doug. Aula nota 10. Porto Alegre: Penso, 2016.

LUZ, Gizeli; GESSER, Verônica. Professor Pesquisador. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.13, n.78, p. 19-25, 2007.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: Cadernos de Sociologia (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jun. 1991.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGERS, Bill. Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: AMGH Editora, 2003.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E INTERVENÇÕES ESTRATÉGICAS

ADNA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO
Este artigo discute as dificuldades de aprendizagem na educação infantil, explorando suas causas, manifestações e estratégias pedagógicas para superá-las. A pesquisa baseou-se em revisões bibliográficas sobre as dificuldades enfrentadas por crianças em fase inicial de escolarização e as práticas pedagógicas eficazes. Foram analisados fatores que influenciam a identificação dessas dificuldades, além das intervenções educacionais necessárias para promover um ambiente inclusivo. Conclui-se que a formação contínua dos professores e a personalização do ensino são essenciais para garantir o sucesso da aprendizagem na educação infantil, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Educação infantil; Estratégias pedagógicas; Inclusão; Formação de professores

ABSTRACT
This article discusses learning difficulties in early childhood education, focusing on their causes, manifestations, and pedagogical strategies for overcoming these challenges. The research is based on bibliographical reviews of studies on learning difficulties and effective teaching practices for young children. The key factors contributing to the identification of difficulties and the interventions educators can implement to create an inclusive learning environment were analyzed. The conclusion emphasizes that continuous teacher training and personalized teaching are crucial for ensuring success in early childhood education, fostering an environment where all children can thrive and develop effectively.

KEY-WORDS: Learning difficulties; Early childhood education; Pedagogical strategies; Inclusion; Teacher training

INTRODUÇÃO

A educação infantil, por sua natureza, é um dos períodos mais importantes no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Nessa fase, as crianças começam a construir as bases para o aprendizado futuro, e, ao mesmo tempo, é nesse ambiente que se identificam frequentemente as primeiras dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades, muitas vezes, se manifestam de forma sutil, o que torna essencial uma atenção cuidadosa por parte dos educadores e dos profissionais da saúde, a fim de realizar intervenções precoces.

As dificuldades de aprendizagem na educação infantil podem ter múltiplas causas e não devem ser vistas de forma isolada. Elas estão frequentemente associadas a uma combinação de fatores, como a maturação neuropsicológica, contextos familiares, questões sociais e até mesmo fatores culturais. Portanto, para os profissionais da educação, é fundamental entender que as dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas a uma única causa, mas são resultado de um conjunto de aspectos que, em conjunto, podem prejudicar o processo de aprendizagem da criança (Vygotsky, 1998).

Além disso, é importante reconhecer que, nas primeiras fases da escolarização, as crianças estão em um período de desenvolvimento intenso e, por isso, os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas devem ser cuidadosamente ajustadas às necessidades individuais de cada criança. A personalização do ensino é uma das estratégias pedagógicas mais eficazes, pois permite que o educador atenda às particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento de todos.

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma gradual, sendo que as dificuldades de aprendizagem podem surgir quando esse processo é interrompido ou quando a criança não recebe os estímulos adequados para o seu pleno desenvolvimento. O ambiente escolar deve, portanto, ser um espaço de estímulo constante e respeitar o ritmo de cada aluno.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as principais dificuldades de aprendizagem na educação infantil, suas causas e como as estratégias pedagógicas podem ajudar a superar esses desafios. Além disso, busca-se refletir sobre a importância da formação contínua dos professores para que estes possam lidar de forma eficaz com as diversas dificuldades que podem surgir no processo de ensino e aprendizagem.

A IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem podem ser reconhecidas por meio de uma série de sinais e comportamentos apresentados pela criança, os quais merecem a atenção dos educadores. Segundo Souza (2015), crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente apresentam problemas com leitura, escrita, compreensão de textos, habilidades numéricas ou motoras. Estes sinais podem ter origens diversas, incluindo a falta de estimulação precoce, transtornos neuropsicológicos ou questões emocionais. De acordo com Vygotsky (1998), as dificuldades podem ser agravadas por um ambiente familiar ou social desfavorável, onde a criança não recebe o suporte necessário para o seu desenvolvimento.

É essencial que os educadores realizem avaliações contínuas para identificar essas dificuldades de forma precoce, dado que quanto mais cedo as dificuldades forem diagnosticadas, maior será a chance de intervenção eficaz. No entanto, como destaca Piaget (1976), os sinais de dificuldades de aprendizagem podem ser sutis e, muitas vezes, confundidos com características do desenvolvimento típico, tornando a detecção precoce um desafio para os educadores. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial, sendo o primeiro ambiente a sinalizar a necessidade de apoio especializado. A detecção precoce pode contribuir significativamente para a redução das dificuldades ao longo da trajetória escolar da criança (Kramer, 2010).

A análise do comportamento e do desenvolvimento da criança deve ser detalhada e contínua, observando aspectos como interação social, comunicação e o envolvimento nas atividades de aprendizagem. De acordo com Gardner (1983), a forma como a criança interage com o ambiente, os colegas e as atividades propostas refletem seu estágio de desenvolvimento e pode indicar dificuldades em áreas específicas. É importante que o educador analise também as habilidades motoras, cognitivas e emocionais da criança, como sugerido por Eisner (2002), que enfatiza a importância do desenvolvimento global da criança para identificar possíveis dificuldades em qualquer uma dessas áreas.

Quando o comportamento de uma criança desvia significativamente do esperado para sua faixa etária, é fundamental que o educador busque apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos ou fonoaudiólogos. Segundo Vygotsky (1998), a colaboração interdisciplinar é essencial para oferecer um diagnóstico mais preciso e um planejamento pedagógico adequado. Além disso, a intervenção precoce, como afirmam Silva e Costa (2016), é determinante para a construção de um ambiente inclusivo e de aprendizagem, onde todas as crianças possam se desenvolver de forma plena e significativa.

Existem diversas estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem. O uso de materiais concretos, como brinquedos pedagógicos e recursos visuais, tem se mostrado eficaz para crianças com dificuldades cognitivas ou motoras, permitindo que elas aprendam de forma mais interativa e prática (Freire, 1996). Os materiais concretos facilitam a compreensão de conceitos abstratos e promovem a experimentação, essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas das crianças (Luria, 1986). Além disso, o uso de tecnologias educacionais pode ser um suporte adicional, proporcionando ferramentas digitais que estimulam a aprendizagem de forma mais envolvente e lúdica.

Os jogos educativos podem ser uma excelente ferramenta para estimular habilidades cognitivas e sociais, além de promover a socialização. Segundo Piaget (1976), o jogo desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança construa conhecimento de maneira ativa e prazerosa. Jogos estruturados podem, as-

sim, ser usados para aprimorar habilidades específicas, como raciocínio lógico, memória e percepção espacial, além de promover a interação entre as crianças, fortalecendo habilidades sociais, como colaboração e resolução de conflitos.

Outra abordagem eficaz é o uso de metodologias ativas de ensino, que envolvem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social que ocorre quando a criança é desafiada a resolver problemas de forma colaborativa, por meio de interações com outros alunos e com o educador. As metodologias ativas, como o ensino por investigação e a aprendizagem baseada em problemas, permitem que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma dinâmica, criando um ambiente de ensino mais colaborativo e menos centrado no professor. Essas metodologias favorecem a autonomia, a capacidade de tomada de decisão e o pensamento crítico.

Além disso, o ensino baseado em projetos pode ser uma excelente estratégia para envolver as crianças de forma mais profunda nos temas propostos. Ao trabalhar com projetos, os educadores podem proporcionar situações de aprendizagem mais significativas, nas quais as crianças possam explorar suas próprias ideias, descobrir soluções criativas e desenvolver habilidades sociais e cognitivas de forma integrada. De acordo com Dewey (1938), o aprendizado por projetos facilita a conexão entre teoria e prática, permitindo que as crianças compreendam melhor o conteúdo abordado ao aplicá-lo em situações reais ou simuladas. Ao longo do desenvolvimento de projetos, as crianças podem aprender a planejar, pesquisar, trabalhar em grupo e comunicar seus resultados de forma eficaz.

Em consonância com essas abordagens, é fundamental que os educadores estejam preparados para adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada criança. A formação contínua dos professores é essencial para que eles possam identificar e aplicar as metodologias mais adequadas a cada situação de aprendizagem, proporcionando um ambiente inclusivo e que favoreça o desenvolvimento integral de todas as crianças. Segundo Souza (2015), a personalização do ensino, com foco nas particularidades de cada aluno, é uma estratégia indispensável para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e para o sucesso educacional de cada criança. Portanto, a implementação de uma diversidade de estratégias pedagógicas, juntamente com a colaboração entre educadores, famílias e outros profissionais, é crucial para promover a inclusão e superar as barreiras que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem enfrentar.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

O sucesso no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem depende também da colaboração entre a escola e a família. A participação ativa dos pais no processo educativo é fundamental para garantir que a criança receba apoio tanto em casa quanto na escola. A comunicação constante entre educadores e familiares é essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Segundo Epstein (2001), a parceria entre escola e família é um fator chave para a melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar emocional das crianças. Ela reforça a importância de uma comunicação bidirecional, onde tanto os educadores quanto os pais compartilham informações sobre o progresso e as dificuldades da criança, ajustando as abordagens pedagógicas de forma colaborativa.

A inclusão das famílias no processo educacional também é importante para a identificação precoce de sinais de dificuldades. Pais bem informados podem fornecer informações cruciais sobre o comportamento da criança em casa, o que pode auxiliar na definição de intervenções mais eficazes. De acordo com Sarmento (2010), a participação da família não se limita à realização de tarefas escolares, mas envolve um entendimento profundo do desenvolvimento da criança, suas necessidades e suas dificuldades, o que torna possível uma resposta educativa mais alinhada com as reais necessidades da criança.

Além disso, a criação de uma rede de apoio entre escola e família contribui para a cons-

trução de um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o sucesso da aprendizagem. A parceria entre os dois contextos possibilita uma abordagem integrada, onde as práticas pedagógicas da escola são reforçadas pelo apoio emocional e cognitivo proporcionado pela família. A inclusão da família no processo educativo também fortalece a autoestima da criança, pois ela sente que há um esforço coletivo em seu desenvolvimento. Segundo Almeida e Silva (2016), essa colaboração direta pode promover um ambiente de aprendizagem mais estável e seguro, o que facilita o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Além disso, é importante ressaltar que a formação dos pais também deve ser parte dessa parceria. A educação dos pais sobre como identificar e lidar com as dificuldades de aprendizagem é essencial para que possam apoiar efetivamente seus filhos. A formação pode incluir orientações sobre como criar um ambiente de estudo adequado em casa, como trabalhar com a criança nas atividades escolares e como lidar com frustrações ou dificuldades emocionais que possam surgir durante o processo de aprendizagem (Silva, 2014).

Portanto, a colaboração entre escola e família não deve ser vista como uma responsabilidade isolada, mas como um esforço conjunto que visa proporcionar à criança um desenvolvimento pleno e saudável. Ao fortalecer essa rede de apoio, tanto a escola quanto a família contribuem para que as crianças enfrentem de maneira mais eficaz as dificuldades de aprendizagem e alcancem seu potencial máximo.

TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa permite compreender de maneira aprofundada as dificuldades de aprendizagem na educação infantil, considerando o contexto social e pedagógico no qual estão inseridas. Como base metodológica, foram utilizados estudos de caso e revisão bibliográfica de autores renomados na área da educação e psicopedagogia, como Vygotsky (1998), Piaget (1976) e Gardner (1983).

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e observações sistemáticas em ambiente escolar. A revisão bibliográfica teve como objetivo identificar os principais conceitos e abordagens teóricas sobre dificuldades de aprendizagem e estratégias pedagógicas eficazes. Para isso, foram analisadas obras clássicas e contemporâneas, além de artigos indexados em bases acadêmicas, como Scielo e CAPES Periódicos.

As observações sistemáticas foram conduzidas em escolas de ensino fundamental, onde foram analisadas as interações entre professores e alunos, a aplicação de metodologias ativas e a percepção dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem. Os registros foram feitos por meio de diários de campo e entrevistas semi-estruturadas com professores e profissionais da educação.

PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram professores do ensino fundamental, psicopedagogos e coordenadores pedagógicos de escolas públicas e privadas. Foram selecionados 10 professores com experiência em educação infantil e ensino fundamental, além de 5 especialistas em psicopedagogia e inclusão escolar. A seleção foi realizada de forma intencional, buscando profissionais que possuíssem experiência no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). A análise teve como foco a identificação dos principais desafios enfrentados pelos professores na identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem, bem como a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas.

MATERIAIS UTILIZADOS

Os materiais utilizados na pesquisa incluíram:

Questionários e roteiros de entrevista para professores e especialistas.

Diários de campo para registro de observações em sala de aula.

Recursos didáticos utilizados pelos profes-

sores para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, como materiais concretos, jogos educativos, recursos visuais e tecnologias assistivas.
Referências bibliográficas sobre dificuldades de aprendizagem, educação inclusiva e metodologias ativas.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa apresenta algumas limitações, entre elas o tamanho reduzido da amostra e a especificidade do contexto estudado. Como o estudo foi realizado em um número limitado de escolas, os resultados podem não ser generalizáveis para todas as realidades educacionais. Além disso, a coleta de dados baseou-se em percepções subjetivas dos participantes, podendo haver vieses nas respostas obtidas.
Apesar dessas limitações, o estudo contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem na educação infantil e sugere caminhos para aprimorar as práticas pedagógicas, reforçando a importância da formação docente e da colaboração entre escola e família.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou analisar as dificuldades de aprendizagem na educação infantil, destacando suas causas, manifestações e possíveis intervenções pedagógicas. Através da revisão bibliográfica e da análise de diversas abordagens teóricas, foi possível compreender que a identificação precoce dessas dificuldades é fundamental para a implementação de medidas eficazes que possibilitem um ensino inclusivo e adequado às necessidades individuais de cada criança. Um dos aspectos centrais discutidos foi a importância da observação atenta por parte dos educadores, pois as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de diferentes formas, como problemas na leitura, na escrita, na compreensão de textos, nas habilidades matemáticas ou motoras. Com base nas contribuições de autores como Vygotsky (1998) e Piaget (1976), verificou-se que o ambiente em que a criança está inserida pode ter um impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, tornando essencial a criação de um espaço pedagógico adequado e estimulante.
A investigação também reforçou a necessidade do uso de estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas para facilitar o processo de aprendizagem das crianças com dificuldades. O uso de materiais concretos, brinquedos pedagógicos e recursos tecnológicos mostrou-se eficaz na ampliação das habilidades cognitivas e motoras, conforme defendido por Freire (1996) e Luria (1986). Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e os jogos educativos, desempenham um papel essencial na motivação e no engajamento infantil, favorecendo a autonomia e o pensamento crítico.
Outro aspecto relevante identificado foi o papel da família na superação das dificuldades de aprendizagem. Como destacado por Epstein (2001), a parceria entre escola e família potencializa o desenvolvimento da criança, garantindo que as estratégias adotadas na escola sejam reforçadas no ambiente domiciliar. O diálogo constante entre pais e educadores possibilita uma intervenção mais assertiva e alinhada com as necessidades específicas de cada aluno. Pais bem informados podem oferecer suporte adequado, identificando precocemente possíveis dificuldades e buscando apoio profissional quando necessário.
A formação continuada dos professores também se mostrou um fator primordial para a eficácia das intervenções pedagógicas. Como apontado por Souza (2015), um educador bem preparado e atualizado com as mais recentes abordagens didáticas tem maior capacidade de identificar dificuldades de aprendizagem e adaptar suas metodologias para melhor atender às necessidades de seus alunos. A capacitação docente deve incluir conhecimentos sobre neurociências, psicopedagogia e educação inclusiva, permitindo uma atuação mais eficaz no enfrentamento dos desafios que surgem na sala de aula.
Dessa forma, conclui-se que a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil requer um trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados. A identificação precoce das dificuldades, aliada a estratégias pedagógicas

adaptadas e a um ambiente de apoio, favorece o desenvolvimento pleno das crianças e garante a inclusão educacional. Ao investir na formação de professores e na participação ativa da família, é possível construir um sistema educacional mais eficiente, equitativo e preparado para atender à diversidade de aprendizes presentes na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; SILVA, M. P. A Família e a Escola: O Papel da Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Editora Educacional, 2016.

DEWEY, J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. EISNER, E. W. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002. EPSTEIN, J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, CO: Westview Press, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. 2. ed. New York: Basic Books, 1983.

KRAMER, S. Psicopedagogia: Fundamentos e Prática. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

LURIA, A. R. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, J. A Psicologia da Criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SARMENTO, L. A Escola e a Família: Contributos para a Inclusão e a Aprendizagem das Crianças. Porto: Porto Editora, 2010.

SILVA, C. M. A Participação dos Pais no Processo Educativo: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Editora Ateliê, 2014.

SILVA, M. A.; COSTA, L. F. Intervenção Pedagógica e Inclusão Escolar: Caminhos Possíveis. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA, D. A. Como o Cérebro Aprende: Uma Abordagem Baseada nas Ciências Cognitivas. Porto Alegre: Artmed, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

EFEITOS DA DISLEXIA NA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ADRIANO VIGATTO DE SOUZA

RESUMO
Esta pesquisa faz uma abordagem sobre a dislexia, que é um distúrbio de aprendizagem, que afeta crianças em seu aprendizado, principalmente nos anos iniciais, mas que também pode permanecer por toda a vida, causando grande prejuízo ao seu desenvolvimento. O objetivo é levantar informações sobre o distúrbio em sala de aula possibilitando um diagnóstico precoce e aumentando as chances de intervenção bem-sucedida. As escolas têm papel fundamental, pois, quando constituída por profissionais capacitados, informados e atualizados sobre o distúrbio e os transtornos da aprendizagem; melhor é o atendimento e o respectivo desenvolvimento escolar desse aluno. É fundamental que os professores tenham total esclarecimento de formas de intervenções, para o aluno disléxico. Assim como conhecer bem as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e também ser esclarecido de todas as atividades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem que serão realizadas no contexto escolar.

Palavras-Chave: Distúrbios de Aprendizagem; Leitura; Dislexia.

Introdução

O presente trabalho aborda o tema da dislexia, principalmente em seus aspectos mais evidentes e de maior incidência nas aprendizagens escolares, qual seja, dificuldades na leitura e escrita. Essas dificuldades, entretanto, não são referentes apenas à leitura e escrita, mas também podendo se expressar em alguma dificuldade com a disciplina matemática, assim como dificuldades relacionais e comportamentais, consideradas desajustadas dos padrões sociais aceitos. Acerca, exclusivamente, das habilidades na leitura e escrita, ambas são aspectos fundamentais no processo de aquisição linguística e indispensáveis ao processo de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento global pleno do educando.

Nesta medida, pode-se afirmar que a dislexia é uma disfunção neurológica que atinge partes específicas do cérebro, órgão responsável pela aprendizagem. Ainda não se é possível afirmar com certeza as origens e comprometimentos exatos causados pelo referido distúrbio, mas já se sabe que podem decorrer de fatores neurológicos e hereditários, e em casos específicos, podendo decorrer de fatores ambientais e sociais.

A dislexia do desenvolvimento, também chamada de primária ou específica, é aquela na qual há inabilidade na aquisição completa da competência de leitura de origem constitucional. A dislexia adquirida ou sintomática ocorre quando as habilidades de leitura desenvolvidas são perdidas devido a uma lesão cerebral (Mietto, 2013, on-line)

Com frequência, pode estar a dislexia relacionada ao déficit de atenção e hiperatividade, mas novamente, não podendo se afirmar com certeza que esta seja uma regra, tendo em vista que, por exemplo, crianças hiperativas ou que apresentam quadro de déficit de atenção, não necessariamente são disléxicas. Entretanto, o contrário concernente ao déficit de atenção, em geral, é considerado verdadeiro. Por suas características típicas, como a dificuldade na leitura ou dificuldade na identificação de letras, sílabas e palavras - alunos acometidos por dislexia apresentam dificuldades para desenvolver a competência leitora e a compreensão das palavras escritas -, quase a totalidade dos casos, crianças disléxicas apresentam déficit de atenção, pois não desenvolvem interesse pelo aprendizado, visto que o ensino e seus métodos tradicionalistas não lhe fazem sentido; e com menor incidência, apresentam hiperatividade.

A partir de uma pesquisa bibliográfica prévia, constata-se que existe muito desconhecimento ainda,por parte dos profissionais da educação, sobre a dislexia. Sendo assim, parece-nos adequado estabelecer como lastro, que permeará todo o desenvolvimento da pesquisa, a seguinte pergunta: Como

auxiliar o aluno disléxico no processo de aprendizagem?
Enquanto cenário de desenvolvimento da pesquisa, o posicionamento assumido é o de propor a reformulação do pensamento sobre as condições do aluno disléxico no contexto escolar, principalmente às relações que se estabelecem durante o processo de ensino aprendizagem. Também se considera os significados do distúrbio, suas causas e os possíveis tratamentos.
É necessário conhecer essas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita; refletir sobre o distúrbio; proporcionar conhecimentos que os professores devem ter a respeito da dislexia e ajudar o aluno a se desenvolver no processo da aprendizagem.
Nesta medida, estabelece-se como objetivo geral: investigar como podem se dar as relações de ensino-aprendizagem relacionadas ao educando disléxico e quais são os principais aspectos de dificuldade. Subsidiariamente, como forma de se alcançar o objetivo geral da pesquisa, busca-se identificar as principais características, consensualmente aceitas, da dislexia; descrever características dos alunos disléxicos em sala de aula e qual é o auxílio adequado prestado pelo educador; verificar a importância da equipe multiprofissional e suas respectivas práticas de diagnóstico e intervenção.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS DA DISLEXIA

Como já mencionado na introdução, as principais características da dislexia apresentam-se durante a infância. Especificamente nos primeiros anos desse período, pôde-se constatar atraso no desenvolvimento motor, dificuldade em engatinhar, sentar e andar, além de dificuldades para entender o que está ouvindo, dificuldade na fala e na pronúncia das palavras. Já na pré-escola e na educação infantil, essas dificuldades geralmente estão ligadas a distúrbios neurológicos de aprendizado, e não à inteligência do aluno ou do ensino, manifestando-se principalmente em dificuldades de leitura e escrita.
Pode ser uma condição hereditária com alterações genéticas neurológicas, sendo os seus principais sintomas a dificuldade de escrever, inversão de letras, leitura lenta em que pronuncia uma sílaba por vez, troca de fonemas semelhantes (b/p) ou visualmente parecidos (q/p).
Bossa (2015), segundo o DSM – 5, descreve as características clínicas do transtorno específico de aprendizagem com prejuízo em leitura, Dislexia, da seguinte forma:

DIAGNÓSTICO GERALMENTE AOS 7 ANOS.
Atraso de 2 anos da idade da leitura em relação a idade cronológica.
Em crianças com inteligência superior, pode haver compensação das dificuldades utilizando a memória e o transtorno pode não ser visível até 9 anos.
Maior incidência em meninos - desempenho da leitura muito abaixo do seu QI global (BOSSA, 2015, s/p)

O aluno para ler, precisa ter envolvimento tanto no processo fonológico como integrar a parte visual gráfica da escrita. Caso esse envolvimento não se efetive, caracterizando um dos aspectos mais relevantes da dislexia, influencia-se diretamente a capacidade de soletração, por exemplo, um ato que tem relação muito importante para o adequado aprendizado e desenvolvimento da leitura e escrita. Com a dificuldade de soletração, aparece também a dificuldade de organização das letras, sílabas e palavras.
A partir dessa perspectiva, a definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association e também pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD) é:
A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (IDA, 2002).

Relacionar som aos símbolos e saber o significado de cada palavra é de total relevância para o aprendizado e desenvolvimento global. A partir do exposto até aqui, importante

enfatizarmos que a dislexia não é falta de inteligência, nem tão pouco possui as características necessárias para ser definida como doença.

Um distúrbio não caracteriza uma ausência, mas sim uma perturbação dentro de um processo, qualquer distúrbio implica uma perturbação na "aquisição, utilização e armazenamento de informações ou na habilidade para soluções de problemas". Por conseguinte, os distúrbios de aprendizagem seriam uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação, transformação, sejam por vias internas ou externas ao indivíduo (Carvalho; Crenitte; Ciasca, 2007, p. 231).

Ainda, é importante para o bom entendimento a diferenciação que Capellini faz entre distúrbio e outros tipos de dificuldades de aprendizado:

O distúrbio de aprendizado não deve ser considerado sinônimo de dificuldades de aprendizado, pois a dificuldade é um termo mais global e abrangente, e suas causas são relacionadas aos sujeitos que aprende, aos conteúdos pedagógico, aos professores, aos métodos de ensino, ao ambiente social e físico da escola, enquanto o distúrbio se refere a um grupo de dificuldades, mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizada pela presença de disfunção neurológica, responsável pelo insucesso na escrita, leitura e cálculos matemáticos (2004, p. 868).

De acordo com Teles (2003, p.08) o funcionamento do cérebro de uma pessoa disléxica apresenta alterações em três áreas distintas: “hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura (...); na região inferior-frontal a área da linguagem oral (...); na região parietal-temporal é a área onde é feita a análise das palavras”.
Desta forma, o transtorno afeta algumas habilidades específicas, mantendo uma certa recorrência, mas não significando uma regra apresentada em todas as crianças disléxicas. O que se pode afirmar é que pessoas disléxicas geralmente apresentam as seguintes características: dificuldade com linguagem e a escrita; dificuldades em ortografia e lentidão no aprendizado da leitura; disgrafia (letra feia); discalculia (dificuldade com matemática, ou seja, memorizar sequências como: meses, tabuadas, etc.); TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); Memória de curto prazo; dificuldades em seguir indicações; dificuldade em compreender textos escritos; dificuldade com a língua falada; dificuldade para aprender uma segunda língua; percepção espacial deficitária e confusão entre direita e esquerda.
Mantendo-se nessa mesma esteira, podemos apontar algumas características no funcionamento e na fisiologia do cérebro da pessoa disléxica. Nos remetendo a autores dedicados aos estudos específicos neurológicos da dislexia, Fawcett e Nicolson (2007), seguindo nessa linha argumentativa, apontam que o cérebro das pessoas com dislexia, apresentam sutis diferenças daqueles de pessoas consideradas normais. A níveis celular, constatou-se que os neurônios dessas pessoas se organizam de maneira atípica, processando as informações através de caminhos únicos e não interdependentes. Esse tipo de organização também é encontrada em pessoas que não tem dislexia, contudo, na pessoa disléxica, essa organização apresenta-se variando muito. Importante ressaltarmos que esse tipo de organização dos neurônios, até o momento, não tem nenhuma interferência ou ligação com o Quociente de Inteligência, apenas interferindo em algumas conexões, como por exemplos, aquelas responsáveis pela comunicação. Falando ainda da estrutura cerebral, percebeu-se também algumas diferenciações anatômicas, referente a organização e definição de esquemas de áreas e regiões cerebrais (Sherman; Cohen 2007).
Os cérebreos de pessoas com dislexia do desenvolvimento são sutilmente diferentes. Exames microscópicos realizados em autópsias cerebrais durante duas décadas de pesquisa revelam diferenças estruturais a nível celular (envolvendo o neurônio, unidade funcional fundamental do cérebro); a nível de conexões (interferindo com neurônios, redes neurais e regiões cerebrais de

conexão e comunicação); e, a nível anatômico mais amplo (relacionado a organização e definição de esquemas de áreas e regiões cerebrais). O resultado é um cérebro organizado de maneira atípica, processando a informação através de caminhos únicos e não interdependentes. Essa organização única é independente é independente da inteligência, encontrada variando grandemente na dislexia, assim como acontece com a população em geral (Sherman; Cohen, 2007, p. 7).

Em outros estudos, apresentados por Temple (2002), a partir de neuroimagens, foi possível identificar diversas alterações funcionais no cérebro da pessoa disléxica. A primeira delas, definidas pela terminologia técnica de alterações têmporo-parientais, manifesta-se principalmente em tarefas de processamento fonológico. Já alterações na região central do hemisfério esquerdo, são mais comuns em exercícios nos quais se é necessário responder a tarefas de processamento auditivo rápido. Finalmente, identificou-se alterações na substância branca, que conecta a região têmporo-parietal com diversas regiões corticais. Quando se direcionava a atenção dos estudos à ativação cerebral, foi possível notar que pessoas normais ao lerem pseudo palavras, atividades mais intensas ocorriam na região frontal inferior esquerda e também na região parieto temporal, referente aos giros angulares supramarginal. Ainda, muita atividade foi observada na porção posterior de giro temporal superior, assim como em regiões occipitotemporais, envolvendo porções mesiais e inferiores do giro temporal e giro occipital. Então, ao se repetir exatamente os mesmo procedimentos em pessoas disléxicas, percebia-se atividades consideráveis no giro frontal inferior, mas a atividade em regiões posteriores eram consideravelmente menores em relação às outras áreas aqui mencionada. Isso significa o processamento da leitura e escrita se dá em um nível totalmente diverso daqueles que acontecem com pessoas sem dislexia (Vallet, 1986).

Escolarização e aprendizagens no contexto da dislexia

Nas ciências humanas, de forma geral, a dislexia está associada a fatores sociais, como o modelo de instrução ao qual a criança está submetida e o contexto no qual está inserida; também, a singularidade e subjetividade do sujeito deve ser considerada. A confluencia desses fatores estabelece um ambiente hostil ao sujeito, fazendo com que a criança acometida por esse transtorno tenha dificuldades em acompanhar as outras crianças consideradas normais. São nas escolas que a dislexia é frequentemente identificada, pois é um momento de intensas atividades sociais, emocionais e cognitivas, propício para tal, e é importante destacar que nem todos os professores estão preparados ou formados adequadamente para identificar esta dificuldade de aprendizagem na criança.

Azcoaga citado por Díaz (2001) afirma que:

Nos casos diagnosticados como TEA, seja Dislexia, Disgrafia ou Discalculia, o Plano Psicopedagógico que contemple a ação terapêutica deve utilizar atividades de reconhecimento, compreensão e expressão (na leitura, na escrita e no cálculo) e sempre que seja possível e em dependência do déficit e domínio da leitura-escrita e do cálculo que tenha o menor, deverá combinar-se a leitura com a escrita tanto de textos literários como matemáticos (de números e suas relações), pois os números também se lêem e escrevem e há que compreendê-los nas suas unidades e relações. (Azcoaga, apud Diaz 2011, p.341)

A Lei 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases) assegura princípios de uma educação de qualidade, que possibilite oportunidade a todos brasileiros. No artigo 5 trata de aspectos referentes a Educação Especial. Na mesma esteira, a Associação Brasileira de Dislexia - ABD, ampara a pessoa disléxica pautando-se nessa legislação específica.

Já a LDB 9.394/96, em seu Art. 12, estabelece que: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua Proposta Pedagógica. V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Em seu Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,

alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

Antes mesmo da legislação específica sobre a educação, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) apresentava algumas medidas de garantias e proteção às crianças e adolescentes que demandassem tais garantias: Art. 53, incisos I, II e III "à criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado pelos seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores".

O disléxico além de apresentar falta de motivação para executar atividades pedagógicas, se sentem incapazes de realizar essas tarefas; e isso as torna desinteressadas e descomprometidas. Também são vistos como preguiçosos quando na verdade não são. Na maioria das vezes fazem um grande esforço, mas não conseguem se desenvolver com êxito. Existe uma cobrança muito grande por parte de professores despreparados, que apenas exigem e cobram das crianças os conteúdos de seus métodos de aprendizagem, não condizentes com as necessidades dessas crianças.

É fundamental que os professores façam uma abordagem pedagógica favorável, para que se possa realmente identificar se existem crianças com essa carência. Toda criança no início da alfabetização pode trocar letra, ler com dificuldade, porque ainda está aprendendo, só após dois anos de alfabetizada é que poderá ver o grau de dificuldade e encaminhar aos especialistas

Capovilla et al (2004, p. 61) aponta alguns indicadores para intervenção com indivíduos que apresentam Dislexia:

A criança disléxica deve sentar-se próxima aos professores, de modo que o docente possa observá-la e encorajá-la a solicitar ajuda;

Cada ponto do ensino deve ser revisto várias vezes. Mesmo que a criança esteja atenta à explicação, isso não garante que ela lembrará o que foi dito no dia seguinte;

Professores e pais devem evitar sugerir que a criança é lenta, preguiçosa ou pouco inteligente, bem como evitar comparar o seu trabalho escrito aos de seus colegas;

A parceria de família e escola são fundamentais. A escola pode auxiliá-los a motivar seus filhos através de jogos, brincadeiras e leituras, que ajudara na consciência pedagógica. "... uma coisa é a criança que não quer aprender a ler, outra é a criança que não pode aprender a ler com os métodos pedagógicos tradicionais. Não podemos assumir atitudes reducionistas, que afirmem que a dislexia não existe." (Fonseca, 1995, p. 12).

O professor deve ter um olhar maleável ao aluno com dificuldade; compreender e buscar diagnóstico especializado, que com a devida orientação, consegue mostrar ao aluno que seu dia-a-dia pode ser melhorado. Além de se aparelhar, ainda existem professores que lecionam, mas são totalmente leigos acerca do tema dislexia. Alguns taxam os alunos disléxicos como preguiçosos, e isso não é verdade, afinal, eles se esforçam, mas não conseguem obter êxito. Conforme afirma Guerra (2002, pag.15): "O professor em sala de aula precisa respeitar, e acolher o disléxico fazendo um trabalho paciente e constante, mesmo sendo mais longo, é de grande valia para o desenvolvimento do aluno disléxico".

Segundo Acampora (2015, p.19):

O psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional, além disso, o psicopedagogo, resgata no indivíduo o prazer em aprender que muitas vezes pode estar diminuído em razão dos fracassos no processo de aprendizagem.

Também é necessário que direcione o alu-

no para uma Equipe Multiprofissional, e em conjunto com a família colaborar no tratamento. Afinal quando o professor está envolvido e familiarizado, assim irá apoiar e compreender esse aluno em sala de aula, promovendo qualidade na educação e o desenvolvimento no âmbito escolar não só do aluno disléxico, más também do professor.

De maneira geral, o pedagogo após perceber o transtorno, encaminha para um psicopedagogo que obtendo um diagnóstico satisfatório, em muitos casos se faz necessário a intervenção de um fonoaudiólogo e seus conhecimentos a linguagem e aos distúrbios da linguagem. A dislexia se relaciona com todos estes campos de conhecimento, por isso a necessidade dessa complexidade na constituição da equipe.

Esse diagnóstico deve realizar procedimentos que demonstrem o grau de todas as eventuais dificuldades, assim como suas capacidades e potenciais. Quando é feito um trabalho em conjunto entre especialistas das diferentes áreas, juntamente com o comprometimento da família, as crianças podem superar essas dificuldades sem maiores prejuízos. Sem se esquecer da grande e fundamental importância do contexto familiar, escolar e social, que são responsáveis no processo do ensino-aprendizagem. Tudo deve ser feito de forma que o aluno disléxico se sinta acolhido e assim possibilitando que se alcance o desenvolvimento emocional, cognitivo e psicológico.

O diagnóstico correto é muito importante para a criança, porque assim poderá ser direcionada às técnicas adequadas. A equipe multidisciplinar é formada por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos que sendo necessário um neurologista. Além desses profissionais contam com oftalmologista, otorrinolaringologista, geneticista, pediatria, etc. Isso é fundamental para que se descubra qual a área que possa ter um comprometimento no processo da aprendizagem.

Díaz (2011) relata:

Lembremos que o conhecimento fonológico é a compreensão do código alfabético, ou seja, a função de cada letra na composição fonética de sílabas, palavras e frases, a partir dos grafemas. Dito em outras palavras: é saber o que quer dizer cada palavra lida no contexto escrito. Existem recursos diferentes para alcançar o conhecimento fonológico por parte destas crianças, porém o fator unificador desta variedade é que todos eles implicam uma análise da estrutura fonética: O que é? Para que serve? Como está composta?... Estabelecendo, assim, uma relação de tipo aplicativa com a realidade conhecida pelo aluno, com seu contexto mais íntimo para estabelecer o nexo significativo correspondente e estimular no aluno a motivação por ler. Paralelamente a esta compreensão fonológica, deve-se estimular e treinar as habilidades motoras e visuais quanto a reconhecimento, velocidade e mobilidade (treino de convergência visual, exercícios de movimentos oculares, indução de leitura periférica etc.) (Diaz, 2011, p. 342).

Todos esses profissionais em conjunto trocam as informações sobre a criança sem deixar de lado o desenvolvimento dela, histórico familiar, desempenho escolar, o repertório adquirido e os métodos de ensino. Escola e pais são importantes, afinal suas fontes de informação que define o quadro, e assim o encaminhamento adequado, que devem estar esclarecidos assim como o aluno disléxico. Pode-se dizer que, em alguma medida, essa complementariedade entre as partes envolvidas seja o fator mais importante no cuidado da dislexia.

Acampora (2015) descreve os procedimentos que devem ser tomados na avaliação psicopedagógica, que incluem: a entrevista contratual (com pais ou responsáveis), análise do material que o indivíduo utiliza na escola, aplicação de diferentes modalidades de atividades e uso de testes para avaliação do desenvolvimento, áreas de competência e dificuldades apresentadas, anamnese, visita à instituição de ensino (se for necessário) e devolução.

O diagnóstico da Dislexia é feito por exclusão, ou seja, antes de se chegar à conclusão de que o indivíduo tem Dislexia é preciso se eliminar as hipóteses de deficiências mentais, problemas de ordem psicológicas, emocionais e socioeconômicos, déficit de atenção, problemas de escolarização que possam dificultar no processo de aprendiza-

gem.
Para diagnosticar a dislexia, deve ser excluída a presença de alguns outros distúrbios e, principalmente problemas orgânicos de natureza funcional" (Mietto, 2013). Toda esta avaliação é realizada geralmente por uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, médicos).
Já sobre as medidas a serem tomadas, a intervenção psicopedagógica deve ser devidamente planejada. Em cada caso, deverá se utilizar metodologia, recursos e estratégias próprias para cada indivíduo. Entendi também, por meio da leitura dos textos estudados, que o psicopedagogo deverá promover meios para auxiliar a aprendizagem do indivíduo, ajudar para que ele desenvolva habilidades para que o processo de aprendizagem se desenvolva de maneira eficiente e eficaz. Para que os efeitos negativos da Dislexia sejam minimizados é importante que se faça a rápida identificação e que se intervenha adequadamente. Para que isso ocorra, é preciso que se conheça o transtorno e suas diversidades, como também, se saiba fazer a intervenção necessária para a dificuldade apresentada pelo aprendente.
Em concordância com os autores acima, pode-se compreender que o indivíduo disléxico não consegue fazer a associação do símbolo gráficos e das letras com o som que eles representam, caracterizando um distúrbio na capacidade de correlação da leitura e escrita com os aspectos fonológicos. Desta forma, o trabalho com a consciência fonológica e atividades para se desenvolver a habilidade de leitura são importantes, pois o ajudam a aprender melhor de maneira concreta, visto que o indivíduo se apoia no concreto para aprender. Díaz (2011) relata:

Lembremos que o conhecimento fonológico é a compreensão do código alfabético, ou seja, a função de cada letra na composição fonética de sílabas, palavras e frases, a partir dos grafemas. Dito em outras palavras: é saber o que quer dizer cada palavra lida no contexto escrito. Existem recursos diferentes para alcançar o conhecimento fonológico por parte destas crianças, porém o fator unificador desta variedade é que todos eles implicam uma análise da estrutura fonética: O que é? Para que serve? Como está composta?... Estabelecendo, assim, uma relação de tipo aplicativa com a realidade conhecida pelo aluno, com seu contexto mais íntimo para estabelecer o nexo significativo correspondente e estimular no aluno a motivação por ler. Paralelamente a esta compreensão fonológica, deve-se estimular e treinar as habilidades motoras e visuais quanto a reconhecimento, velocidade e mobilidade (treino de convergência visual, exercícios de movimentos oculares, indução de leitura periférica etc.) (Diaz, 2011, p. 342).

Segundo Capovilla et al (2004), deve-se evitar expor a criança pedindo que ela leia em voz alta para a classe. Esta criança deve ser avaliada oralmente; habilidades com o dicionário, por exemplo, devem ser ensinadas com calma, as regras de escrita devem ser ensinadas em semanas diferentes para facilitar a aprendizagem da criança; deve-se estimular a memorização; o material escrito deve ser apresentado cuidadosamente e de maneira clara, o ambiente deve ser calmo e sem distrações. Diante de todo esse contexto de dificuldades, é preciso priorizar a escrita cursiva por favorecer a agilidade e a memorização da ortografia das palavras, assim como deve-se fomentar a autoestima das crianças e demais habilidades em outras áreas.
Destarte, deve-se compreender que a intenção do profissional psicopedagogo deve ser a de promover no indivíduo disléxico maneiras para que suas habilidades de leitura sejam desenvolvidas ao mais próximo possível da normalidade, para tanto, é necessário a prática de atividades de leitura, e estímulos concretos. Enquanto estudante de Pedagogia e Psicopedagogia, entendi que devemos estimular o aluno para que este desenvolva suas habilidades de leitor, como também devemos pensar em ações e atividades diversificadas que atendam e estimulem este aluno a querer aprender e se desenvolver mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa realizada podemos afirmar que a dislexia é um distúrbio de aprendiza-

gem que pode ser genético ou neurológico, ou ainda social e ambiental. Assim como suas manifestações, consequências, tratamento e intervenção também estão correlacionados a essa confluência de fatores. Percebe-se o quanto é necessário um aprofundamento maior principalmente por parte dos profissionais, tanto da área da saúde como também da educação

O disléxico não pode ser visto como um incompetente ao fazer as tarefas; a dislexia pode ser tratada, mesmo sabendo que ainda não existe uma cura, e sim tratamentos que facilitem as consequências do problema. Isso é necessário para que os impactos comportamentais e emocionais na criança disléxica sejam evitados, cabe a estes profissionais buscar através de pesquisas sobre estes distúrbios que dificultam a aprendizagem, não esquecendo que a criança é um ser completo, e deve ser tratado em toda sua totalidade. Sendo notório que a escola exerce um papel fundamental na vida do educando disléxico, pois quando estão interligados com a comunidade, família, estudante e professor as relações se tornam significativas e se alcança uma abordagem respeitosa e efetiva.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ALMEIDA, Mariana S. Rodrigues. Dislexia In: E-aprender. 2002. Disponível em: http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=115&Pagina=1#materia.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. Psicopedagogia Clinica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial,1998.

ARAÚJO, G. M. L de; LUNA, M. J. de M (Orgs). Formação em Língua Portuguesa - novas experiências. Recife, Ed. Universitária UFPE, 2005.

BALLONE, G. J. Linguagem In. PsiqWeb Psiquiatria Geral. 2001. Disponível em: http://www.psiqweb.med.br/cursos/linguag.html.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. O papel da psicopedagogia na inclusão de pessoas com dificuldade de aprendizagem. Clínica de Psicologia e Psicopedagogia

BODER, E. Developmental Dyslexia: a diagnostic approach based on three athypical reading-spelling patternrns. Dev Med Child Neurol. 1973; 15 (5):663-87.

BOSSA, Nádia. Transtorno Específico de Aprendizagem: critérios diagnósticos e possibilidades de intervenção. Palestra proferida no Congresso On line Psicopedagogia. com. São Paulo, 27 de julho de 2015. 22 slides color. Disponível em: < http://www.nadiabossa.com.br/pdf/palestras/P-05-Congresso%20Psicopedagogia%20ONLINE--20150720-V01.pdf>.

BRUCK, Margie. Word-recognition and Spelling of Dislexic Children. Reading Research Quarterly, n.1, v. 23, p.51-69, 1990.

CAPOVILLA, Fernando César et al. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2004.

COLLARES, C. A. L, e MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES, nº 28, Campinas: Papirus, p. 31-48, 1992.

CONDEMARIN, Mabel; MARLYS, Blomquist. Dislexia: Manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011.

FARRELL, Michael. Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FERREIRA, Lúcia Gracia. O Diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem em questão. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1 n. 1, p. 149-151, jan. /jun.201 0. Disponível em:< http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/54/53>.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOUT, Anne Van e ESTIENNE, Françoise. Dislexias: descrição, avaliação, explicação , tratamento. 2ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASSI, Gisele. A Dislexia em Questão, São Paulo, Lexus, 2007.

MIETTO, Vera Lúcia de Siqueira. Dificuldade de aprendizagem - DEA. [s/d]. Curso: PósGraduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unidade III, Módulo 1). FHO|UNIARA-

RAS. PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. PENNIGTON, Bruce F. Diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem. São Paulo, Ed. Pioneira Thompson Learning, 1997.
ROTTA, Newra Tellechea; Autor 1 OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (Org.). Transtornos de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2ª. ed. Brasil: Artmed, 2015. 512 p.
RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPAIO, Simaia. Diagnóstico psicopedagógico: o desafio de montar um quebra-cabeças. Dezembro de 2013. Disponível em < http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-brancocq24>
SILVA, Daniel Vieira da. Educação Psicomotora. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
SMITH, Corinne. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007
TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir?. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 713-30, nov. 2004. ISSN 2182-5173. Disponível em: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834>..
TOPCZEWSKI, Abram. Aprendizado e suas Desabilidades - como lidar?, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.
VIEIRA, Andréia. O QUE É ISSO DE QUE TODA A GENTE FALA: A DISLEXIA?. Disponível em: <http://www.neuroav.info/artigos/2016-10.html>. Acesso em: 01 abr. 2017.

RESUMO
Vivemos em uma sociedade letrada, onde o contato com os códigos da língua escrita é constante. Dessa forma, é imprescindível valorizar os saberes prévios que cada aluno traz consigo para a sala de aula. Os estudantes não são folhas em branco prontas para perceberem as primeiras impressões dos códigos escritos; pelo contrário, carregam uma rica bagagem de conhecimentos e experiências que deve ser reconhecida e utilizada no processo educativo. Com base nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a perspectiva do letramento. Os principais referenciais teóricos foram Albuquerque, Morais e Ferreira (2013), Freire (1982/2006), Moll (2011), Schwartz (2012) e Soares (2004). Alfabetizar para a criticidade é essencial para a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Portanto, é urgente avançar e consolidar práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento, garantindo um ensino significativo e transformador, sem retrocessos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Jovens.

ABSTRACT
We live in a literate society, where contact with the codes of written language is constant. Therefore, it is essential to value the prior knowledge that each student brings to the classroom. Students are not blank slates ready to perceive the first impressions of written codes; on the contrary, they carry a rich baggage of knowledge and experiences that must be recognized and used in the educational process. Based on this perspective, this study aimed to analyze the literacy process in Youth and Adult Education (EJA), considering the literacy perspective. The main theoretical references were Albuquerque, Morais and Ferreira (2013), Freire (1982/2006), Moll (2011), Schwartz (2012) and Soares (2004). Teaching literacy for critical thinking is essential for social transformation and the emancipation of individuals. Therefore, it is urgent to advance and consolidate pedagogical practices that integrate literacy and literacy, ensuring meaningful and transformative teaching, without setbacks.

Keywords: Literacy. Literacy. Young people.

INTRODUÇÃO

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao adentrarem o universo escolar em busca da alfabetização, geralmente possuem um objetivo específico que os impulsiona. Existe, por trás do aprendizado da leitura e da escrita, um propósito maior que permeia suas vidas: esses indivíduos estão constantemente em contato com códigos da língua escrita em seu cotidiano e buscam compreender e decifrar tais códigos. Suas motivações podem variar desde alcançar maior independência, desenvolver-se profissionalmente, melhorar sua convivência social ou mesmo superar a baixa autoestima gerada pela exclusão da sociedade letrada.

O processo de alfabetização desses jovens e adultos não deve ser dissociado das questões sociais que os envolvem. A escola se apresenta como um espaço crucial para desenvolver uma consciência crítica, que emerge tanto pela leitura do mundo quanto pela interpretação dos códigos escritos. Nessa perspectiva, é essencial atribuir um sentido social a esses códigos, de forma que se tornem úteis no dia a dia dos alunos. Assim, eles se empoderam e se tornam mais autônomos por meio do domínio da língua escrita. Conforme afirmam Morais e Brito (2010):

> A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo, o acesso à informação e à pro-

dução do conhecimento. (MORAIS e BRITO, 2010, p.1).

Nessa linha, o processo de alfabetização vai além da simples codificação e decodificação dos signos linguísticos. Ele deve visar o uso social desses conhecimentos, promovendo uma abordagem que insira os sujeitos no contexto do letramento. Assim, espera-se que eles concluam sua jornada escolar alfabetizados e críticos em relação à sociedade em que vivem, tornando-se cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O interesse por estudar o processo de Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos surgiu, inicialmente, das reflexões e inquietações geradas durante as aulas do componente curricular "Educação de Jovens e Adultos", que proporcionaram um contato direto com os sujeitos da EJA. Além disso, os debates sobre letramento em outras disciplinas levantaram questionamentos acerca desse conceito e da sua aplicação em sala de aula. Muitas dessas discussões giraram em torno do desafio de como alfabetizar os alunos sob uma perspectiva de letramento.

Paralelamente às questões metodológicas, é igualmente relevante compreender o público-alvo da EJA. Esse público é composto, predominantemente, por pessoas em idades mais avançadas que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de se alfabetizar na infância ou adolescência. Retornam aos estudos mais tarde, geralmente no turno da noite, trazendo consigo uma vasta gama de experiências de vida. Portanto, torna-se essencial que o professor considere essa bagagem ao planejar o processo de alfabetização.

Diante desse contexto, surge o questionamento central: Como se dá o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos? Este trabalho tem como objetivo geral identificar como ocorre esse processo, sob a perspectiva do letramento, nas salas de aula da EJA. Os objetivos específicos incluem:

Examinar como os sujeitos da EJA são reconhecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Analisar de que forma os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados em sala de aula.

Refletir sobre a relevância do processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Para atender a esses objetivos, o estudo está estruturado da seguinte forma:

Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: Apresenta o conceito de alfabetização com base em Schwartz (2012) e traça um panorama histórico da alfabetização no Brasil. Dados da UNESCO, IBGE e Inaf são utilizados para ilustrar índices de alfabetismo e suas classificações. Além disso, à luz das ideias de Freire (1982/2006), é discutida a alfabetização sob uma perspectiva política. Por fim, os conceitos de alfabetização e letramento são explorados com base em Albuquerque, Morais, Ferreira (2013) e Moll (2011).

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

O conceito de alfabetização tem sofrido transformações significativas ao longo do tempo, ampliando seu significado e adaptando-se às necessidades e demandas sociais de cada época. A pesquisa proposta busca compreender como os profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entendem e aplicam esse conceito, e para isso é necessário analisar as diferentes abordagens apresentadas sobre a alfabetização ao longo dos anos.

Conforme observado por Schwartz (2012):

Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir de 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples. (SCHWARTZ, 2012, p.23).

Essa mudança no conceito de alfabetização reflete a evolução da sociedade e de suas expectativas. Para alguns, ser alfabetizado significa apenas ler um pequeno texto; para outros, é essencial estar inserido na cultura escrita e compreender os diversos usos que ela permite. Isso demonstra que a alfabetização não é um conceito fixo, mas algo que se ajusta às exigências de cada período histórico e contexto social.

Segundo Moreira (1993, apud SCHWARTZ, 2012):

O conceito de alfabetização se refere à habilidade de ler e escrever. Ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas.(MOREIRA, 1993 apud SCHWARTZ, 2012, p.24).

Por outro lado, é importante reconhecer que a habilidade de decodificar palavras escritas também se encaixa em um aspecto de alfabetização. Nesse sentido, buscando unificar conceitos e evitar exclusões, a Unesco introduziu o termo "alfabetismo funcional", definido como "a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas do contexto social, empregando essas habilidades para modificar qualitativamente a vida e para continuar aprendendo" (SCHWARTZ, 2012, p. 26).

Desde a década de 1990, seguindo recomendações da Unesco, o IBGE passou a divulgar índices de alfabetismo funcional no Brasil.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), os níveis de alfabetismo no Brasil podem ser divididos em dois grupos: analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados. Apesar de não haver um consenso sobre o conceito de alfabetização, a maioria das abordagens converge para a ideia de que "o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos" (SCHWARTZ, 2012, p. 27).

Quando se trata do contexto brasileiro, Schwartz (2012) aponta que cerca de 72% da população apresenta algum nível de analfabetismo funcional, uma estatística alarmante. Embora a escolaridade seja um fator crucial para determinar o nível de alfabetismo de um indivíduo, não é o único, pois pessoas com níveis semelhantes de educação formal podem apresentar habilidades distintas.

Dados do INAF (2018) destacam que:

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandezas superior às centenas. (INAF, 2018, p.8).

Além disso, os índices apresentados pelo IBGE (2018) revelam que o Brasil ainda conta com 11,5 milhões de analfabetos, representando 7,0% da população. Esse percentual aumenta significativamente na Região Nordeste, que apresenta a maior taxa de analfabetismo, atingindo 14,5% da população com 15 anos ou mais (IBGE – PNAD Contínua).

Esses dados refletem diretamente na qualidade de vida da população, já que o analfabetismo e/ou a exclusão da educação básica geram privações concretas e simbólicas, desde limitações no mercado de trabalho até barreiras nas práticas cotidianas (SCHWARTZ, 2012, p.31). Embora os debates teóricos e acadêmicos sobre alfabetização sejam ricos e necessários, eles não podem permanecer apenas no nível discursivo. Enquanto isso ocorre, o que se observa na prática são os elevados índices denão aprendizagem, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Isso recai frequentemente sobre os professores, que acabam reproduzindo práticas desatualizadas, sem considerar as mudanças que as novas demandas da linguagem escrita exigem.

Schwartz (2012) ressalta:

A responsabilidade pelos resultados recai, por isso, muitas vezes, sobre o professor que continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para a prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem. (SCHWARTZ, 2012, p. 37).

A psicogênese da linguagem escrita também contribui para a discussão, desmistificando a ideia de que os sujeitos chegam à alfabetização sem qualquer conhecimento prévio.

Schwartz (2012) explica:

A psicogênese mostrou que não é o que acontece, porque todos os sujeitos que vivem na cultura escrita pensam e constroem hipóteses sobre ela. Outra ideia equivocada era apresentar letras e sílabas até formar as palavras. Seguir essa ordem era considerado partir do fácil para o difícil. (SCHWARTZ, 2012, p. 44)

Esses dados fornecidos pelo INAF (2018) oferecem um panorama detalhado e pre-

ocupante sobre o alfabetismo no Brasil. A divisão entre "Analfabetos Funcionais" e "Funcionalmente Alfabetizados" permite observar o alcance e as limitações das habilidades de leitura e compreensão da população brasileira.
Analfabeto: "Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases." Representam 8% da população.
Rudimentar: "Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares." Representam 22% da população.
Elementar: "As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações." Representam 34% da população.
Intermediário: "Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporção ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas neste nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto." Representam 25% da população.
Proficientes: "Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião." Representam apenas 12% da população.
Esses números destacam a importância de políticas públicas que melhorem o acesso e a qualidade da educação no Brasil, incentivando um progresso constante nos níveis de alfabetização. Com um foco maior na capacitação e no desenvolvimento de habilidades avançadas, mais pessoas poderão atingir o nível de "Proficientes".

ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA POLÍTICA

A sala de aula é um espaço de encontro de diversas identidades, conhecimentos e práticas. As diferenças estão presentes em cada sujeito que a frequenta, e, nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas diversidades são ainda mais acentuadas. O público atendido por essa modalidade de ensino reúne adolescentes, jovens, adultos e idosos, resultando em um encontro de saberes, culturas e pensamentos distintos. Por isso, alfabetizar não é uma prática neutra; a prática educativa como um todo carrega intencionalidades políticas.
Segundo Freire: “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.” (FREIRE, 1982, p. 26).

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2011, p. 22).
O papel do professor é fundamental na formação da sociedade. Ele pode ser uma ferramenta do sistema, perpetuando a cultura dominante e as desigualdades, ou optar por uma educação emancipatória e crítica, mostrando aos educandos que eles são protagonistas de suas histórias. Essa educação libertária utiliza as experiências dos alunos para promover uma mudança significativa. Nesse sentido, Macedo (2006) afirma:
“A alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para empower, quer para dispensar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (MACEDO, 2006, p. 89).

Por outro lado, a alfabetização que se limita à codificação e decodificação é carregada de intencionalidade mecanicista. Essa abordagem bancária trata o analfabetismo como incapacidade ou pouca inteligência, perpetuando a alienação.
Giroux (2006) enfatiza:
“No interior desse discurso dominante, o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. ” (GIROUX, 2006, p. 3).
Freire critica essa visão ingênua do analfabetismo, mostrando que ela é, na verdade, astuta, pois serve aos interesses de quem perpetua a desigualdade. Ele defende uma alfabetização para a criticidade, conectada à realidade dos educandos, como explicitado em sua obra: “Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. [...] Para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pelo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc., que se desenvolverá nos alfabetizandos a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. ” (FREIRE, 2006, p. 15, 18,).
Embora Freire não utilize diretamente o termo letramento, ele aponta a necessidade de alfabetizar jovens e adultos partindo de suas realidades: “O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. ” (FREIRE, 2006, p. 18).
Ao alfabetizar a partir da realidade dos educandos, o professor forma cidadãos críticos e politizados, que aprendem que podem e devem lutar por seus direitos, rejeitando o comodismo e utilizando o conhecimento adquirido para transformar suas vidas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A distinção entre alfabetização e letramento é essencial para a compreensão do ensino e aprendizagem, particularmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses conceitos revelam que as práticas de leitura e escrita transcendem o domínio técnico do sistema alfabético, integrando usos sociais e culturais da linguagem escrita. Segundo Soares (2004):
Letramento é uma palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 96).
Essa necessidade de nomear algo além da alfabetização não é exclusividade brasileira. Soares (2004) destaca que:
"[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominada alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]" (SOARES, 2004, p. 6).

Como enfatizado por Soares (2004), não se deve dissociar alfabetização e letramento, pois ambos estão entrelaçados no processo de aprendizado da escrita:
"Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento."

(SOARES, 2004, p. 14).

Essa integração é especialmente relevante ao considerar que vivemos em uma sociedade letrada. Moll (2011) contribui com uma perspectiva transformadora, ao afirmar que: "Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização." (MOLL, 2011, p. 9).

Portanto, a alfabetização em uma perspectiva de letramento deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo-os como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite evitar a infantilização do ensino, criando um ambiente mais inclusivo e efetivo.

OS JOVENS E ADULTOS ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO

Emília Ferreiro, pesquisadora argentina radicada no México, destacouse em toda a América Latina por suas investigações pioneiras sobre o processo de aquisição da escrita. Inspirada pela teoria psicogenética de Jean Piaget, sua abordagem abriu caminho para o que, no Brasil, ficou conhecido como construtivismo ou socioconstrutivismo, revolucionando a forma de pensar a alfabetização. Na década de 1980, Ferreiro ampliou seu campo de pesquisa para incluir a alfabetização de adultos. Seu objetivo era investigar os processos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita, compreender as hipóteses formuladas pelos adultos sobre a escrita e identificar os conhecimentos prévios que eles possuíam antes de iniciar a alfabetização formal. Essas descobertas influenciaram profundamente a elaboração de currículos, a formação de educadores e o desenvolvimento de materiais didáticos voltados tanto para estudantes quanto para professores.

Um dos maiores legados de Ferreiro foi a identificação de etapas progressivas no processo de aprendizagem da escrita, pelas quais tanto crianças quanto adultos passam. Essas etapas guardam semelhanças com a evolução histórica da escrita alfabética pela humanidade. Em sua visão, os sujeitos constroem gradativamente o sistema de escrita ao interagir com materiais concretos, deslocando o foco de estímulos externos e métodos tradicionais de ensino para uma abordagem mais significativa e contextualizada. Ferreiro enfatizou que é por meio de situações reais de comunicação e materiais de leitura autênticos que se aprende a ler e escrever, desafiando antigas noções de "prontidão" para alfabetização.

Outra contribuição marcante foi sua constatação de que, mesmo em sociedades modernas, pessoas que não sabem ler ou escrever mantêm contato intenso com a cultura escrita. Essa interação, somada à convivência com indivíduos alfabetizados, permite-lhes formar noções sobre o funcionamento e os usos da escrita. Muito antes de frequentar a escola, essas pessoas observam padrões, reconhecem princípios organizadores e identificam usos comuns da escrita em suas interações cotidianas.

Ferreiro também apontou que muitos jovens e adultos, mesmo sem escolarização formal, conseguem distinguir letras de números, nomear algumas letras, escrever seus próprios nomes e identificar palavras familiares. Além disso, eles têm noções sobre práticas sociais de leitura e escrita e entendem em que situações a escrita é empregada. Esses conhecimentos prévios constituem uma base essencial para as aprendizagens futuras e devem ser considerados pelos educadores, que devem respeitar e integrar essas experiências no processo de alfabetização.

Durante boa parte do século XX, considerava-se alfabetizada a pessoa capaz de escrever seu próprio nome e ler algumas palavras ou frases simples. Acreditava-se que, em poucos meses, ao aprender letras, sílabas e palavras, os indivíduos seriam capazes de usar a escrita no dia a dia e prosseguir com seus estudos. Entretanto, a escrita está profundamente presente em praticamente todas as situações de convivência e interação social.

Vivemos imersos em uma cultura letrada,

na qual somos constantemente solicitados a nos apoiar em textos escritos: comentá-los, ouvilos, ler e escrever em diversos contextos. Esse uso ocorre em suportes tradicionais, como papel, cadernos, livros, jornais e revistas, e também em meios contemporâneos, como televisão, cinema, computadores, celulares e até caixas eletrônicos. Mais do que isso, a escrita é um instrumento cultural poderoso, capaz de regular a vida em sociedade, estabelecer relações sociais, registrar e disseminar informações, possibilitar o acesso ao conhecimento e promover interação entre os indivíduos.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, seu processo vai muito além de simplesmente juntar letras e formar palavras. Alfabetizar, de fato, significa introduzi-los no universo da escrita, apresentando os diversos tipos de textos que circulam na sociedade e mostram sua funcionalidade. Em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), práticas como identificar o nome dos colegas, criar lista de palavras significativas, usar calendários e explorar jogos são ferramentas úteis que ajudam os alunos a compreender como a escrita opera. Palavras com significados relevantes, quando estudadas e analisadas, podem se tornar referências para outras. Por exemplo, o nome "Pedro" pode ajudar um aluno a escrever a palavra "pedreiro", sua profissão, ou "Petrolina", sua cidade natal.

Outra estratégia eficaz nessa etapa inicial é o uso de letras maiúsculas, por serem mais fáceis de memorizar e distinguir. A introdução das letras cursivas deve ser feita apenas após os alunos dominarem os princípios fundamentais da escrita. Além disso, aprender a ler e escrever números, realizar cálculos e interpretar plantas ou gráficos são atividades altamente motivadoras para os estudantes da EJA. A matemática, integrada ao processo de alfabetização de jovens e adultos, apresenta características distintas do ensino infantil. Muitos jovens e adultos já possuem habilidades práticas relacionadas à quantificação, contagem e medição. Inclusive, muitos realizam cálculos complexos sem saber representá-los graficamente.

Com o apoio dos educadores, esses alunos podem aprender a registrar números e cálculos de maneira formal, ampliando as possibilidades de aplicação e generalização do conhecimento matemático. Esse avanço potencializa não apenas a compreensão acadêmica, mas também a autonomia e integração dos jovens e adultos à cultura letrada.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DA EJA

Os profissionais que atuam na alfabetização de jovens e adultos são designados de diversas maneiras: educadores populares, monitores, instrutores, facilitadores, capacitadores, alfabetizadores, professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outras denominações. Dentre esses, o título de professor é reservado àqueles que possuem habilitação específica para a docência e que atuam em sistemas públicos ou privados de educação escolar.

Entretanto, uma das principais dificuldades dessa área reside na carência de formação específica para a docência. Essa lacuna, apontada por especialistas, é um dos fatores que comprometem a qualidade e os resultados dos programas de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo entre os profissionais habilitados ao magistério, grande parte não recebeu, durante sua formação inicial, disciplinas ou cursos voltados especificamente à alfabetização de adultos. Segundo dados do IBGE, entre os 1.698 cursos de Pedagogia oferecidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil, apenas 15 oferecem 27 cursos com habilitação específica para a EJA.

Outro desafio significativo é a atuação de educadores sem qualificação formal, um problema comum, especialmente nas redes públicas de ensino, nas escolas do campo e em programas organizados por movimentos sociais, organizações não governamentais e igrejas que atuam na alfabetização de jovens e adultos. Nesses cenários, é frequente encontrar educadores de diferentes níveis de escolaridade que não possuem habilitação formal para o exercício da docência.

Essa habilitação, além de ser um fator determinante para a qualidade do ensino, é uma exigência legal prevista na Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A ausência de formação adequada enfatiza a necessidade de investimentos na

qualificação docente, com foco específico na alfabetização de jovens e adultos. É fundamental que políticas públicas, instituições de ensino superior e outros atores educacionais unam esforços para oferecer formação que contemple as especificidades desse público.

A valorização dos alfabetizadores e a ampliação de sua formação técnica e pedagógica são passos indispensáveis para assegurar uma educação inclusiva e transformadora, capaz de responder às necessidades e desafios da realidade educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização de jovens e adultos é um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, é essencial que essa educação vá além do simples ensino da leitura e escrita. É necessário promover uma formação que conecte o aprendizado à vivência, à realidade social e ao contexto cultural do educando, garantindo que ele não apenas desenvolva habilidades técnicas, mas também adquira ferramentas para exercer sua cidadania plena e transformar sua vida.

A alfabetização não pode se restringir a reduzir índices de analfabetismo. Deve ser encarada como um ato político e cultural, que reconheça as singularidades de cada indivíduo e valorize a sua história. Ao integrar temas do cotidiano, do meio social e das dinâmicas comunitárias, a educação ganha sentido e relevância, tornando-se um agente de empoderamento e inclusão social. É por meio dessa abordagem que os educandos podem enxergar o conhecimento como uma possibilidade de ampliar horizontes, ingressar no mercado de trabalho de forma digna e participar ativamente da vida em sociedade.

Entretanto, o desafio de eliminar o analfabetismo persiste e não será superado sem a mobilização de esforços conjuntos. A construção de um futuro em que todos tenham acesso à educação de qualidade depende de políticas públicas consistentes, do comprometimento das instituições de ensino e da sociedade como um todo. É necessário fomentar a formação específica de alfabetizadores, garantindo-lhes suporte pedagógico e condições adequadas para atuar com eficiência e sensibilidade.

Essa luta exige a união de todos os setores da sociedade. Devemos promover a igualdade de oportunidades, combater preconceitos e assegurar que a educação atinja todas as regiões do país, independentemente de crenças, etnias ou condições socioeconômicas. A alfabetização de jovens e adultos é mais do que um direito; é um instrumento de transformação social capaz de abrir portas, reduzir desigualdades e fortalecer a democracia.

Por fim, investir na educação de jovens e adultos é investir no futuro. É acreditar no poder da educação para romper ciclos de exclusão e oferecer a cada cidadão a chance de se desenvolver plenamente. Esse compromisso não é apenas um dever ético, mas também uma esperança concreta de construir um país mais inclusivo, solidário e humano. A alfabetização, quando realizada com qualidade e respeito às singularidades dos educandos, deixa de ser apenas uma prática pedagógica e se torna uma verdadeira celebração da vida, da autonomia e da dignidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria trata dos aspectos históricos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no artigo "A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais", publicado nos anais do XII EDUCERE, em 2015.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira abordam a prática docente na EJA com foco em caminhos inovadores para a formação de educadores. O artigo "Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores

da prática docente" foi publicado na revista Educação, pela EDIPUCRS.2017.
BRASIL estabelece as diretrizes legais da educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9.394/96, uma referência essencial para entender o sistema educacional brasileiro.
FERREIRO Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio
Gonzáles et al., 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo, com obras que marcaram a pedagogia crítica, explora a leitura e a alfabetização em "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam" . São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 2013.
LEAL, Telma Ferraz, em conjunto com outros autores, apresenta discussões práticas sobre planejamento no cotidiano docente no capítulo "Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente", da obra "Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas".Ponta Grossa - PR:Atena, 2023.
MACEDO, Donaldo, parceiro de Paulo Freire, aborda questões de alfabetização e pedagogia crítica no capítulo "Alfabetização e pedagogia crítica", publicado na obra "Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra".– Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.
MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, p. 9-18, 2004.
SOARES, Magda é uma referência na discussão entre alfabetização e letramento, com artigos como "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" e "Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos", que trazem reflexões profundas sobre essas temáticas. 2004.

FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI?

ALINE CAPONI GUSSI

RESUMO
Este artigo discute o fracasso escolar no Brasil a partir das desigualdades sociais, utilizando como referência as obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani, dois dos mais importantes pensadores da educação brasileira. A análise aborda como as condições socioeconômicas desfavoráveis, como a pobreza, a falta de acesso a serviços básicos e a exposição à violência, impactam diretamente o desempenho dos estudantes, perpetuando ciclos de exclusão e reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade. Além disso, a falta de políticas públicas adequadas, que garantam infraestrutura escolar de qualidade, formação docente contextualizada e apoio socioemocional aos alunos, agrava o problema. Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido, enfatiza que a educação deve ser um ato de libertação, capaz de dialogar com as realidades dos estudantes e empoderá-los para transformar suas condições de vida. Já Dermeval Saviani, em Escola e Democracia, critica a visão reducionista da educação como mera preparação para o mercado de trabalho, defendendo uma pedagogia histórico-crítica que promova o acesso ao conhecimento científico e cultural como direito de todos. Conclui-se que a educação deve ser compreendida como um instrumento de transformação social, capaz de superar as barreiras impostas pela pobreza e pela marginalização, garantindo a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar, desigualdades sociais, Paulo Freire, Dermeval Saviani, educação brasileira.

ABSTRACT
This article discusses school failure in Brazil from the perspective of social inequalities, using the works of Paulo Freire and Dermeval Saviani, two of the most important Brazilian educational thinkers, as references. The analysis addresses how unfavorable socioeconomic conditions, such as poverty, lack of access to basic services, and exposure to violence, directly impact students' performance, perpetuating cycles of exclusion and reproducing existing societal inequalities. Furthermore, the lack of adequate public policies that ensure quality school infrastructure, contextualized teacher training, and socioemotional support for students exacerbates the problem. In his work Pedagogy of the Oppressed, Paulo Freire emphasizes that education should be an act of liberation, capable of engaging with students' realities and empowering them to transform their living conditions. Meanwhile, Dermeval Saviani, in School and Democracy, criticizes the reductionist view of education as mere preparation for the labor market, advocating for a historical-critical pedagogy that promotes access to scientific and cultural knowledge as a universal right. The article concludes that education must be understood as an instrument of social transformation, capable of overcoming the barriers imposed by poverty and marginalization, ensuring all students real opportunities for learning and development.

KEYWORDS: School failure, social inequalities, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Brazilian education.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, que não pode ser compreendido sem considerar as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes. No Brasil, esse problema está intimamente ligado às desigualdades estruturais que historicamente marginalizam grande parte da população. Segundo Freire (1987), a educação não pode ser analisada isoladamente, pois está inserida em um contexto social mais amplo, marcado por relações de poder e opressão. O autor argumenta que a escola, quando estruturada de forma bancária, reforça as desigualdades ao não considerar os saberes e experiências dos alunos provenientes das camadas populares. Dessa for-

ma, a exclusão e a evasão escolar tornam-se consequências previsíveis de um sistema que não dialoga com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, Saviani (2008) aponta que a educação brasileira reflete a estrutura social excludente, pois historicamente foi organizada para atender a interesses das classes dominantes. Em sua teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, ele destaca que o fracasso escolar não pode ser entendido apenas como uma deficiência individual dos alunos, mas sim como resultado de uma escola que, muitas vezes, não oferece as condições necessárias para a aprendizagem efetiva. O autor ressalta a necessidade de uma educação que supere a reprodução das desigualdades e contribua para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Diante disso, torna-se fundamental analisar como as questões sociais influenciam diretamente o desempenho dos alunos, considerando a complexidade do contexto socioeconômico em que estão inseridos. No Brasil, a desigualdade social tem impacto direto no acesso e na permanência escolar, gerando desafios que ultrapassam o ambiente da sala de aula e afetam significativamente a trajetória educacional dos estudantes. Fatores como a precariedade das condições de vida, a falta de acesso a materiais escolares adequados e a necessidade de trabalhar desde cedo representam barreiras concretas para o aprendizado. Segundo estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam maior risco de evasão escolar devido à necessidade de contribuir para a renda familiar. O trabalho infantil, muitas vezes informal e precário, compromete o tempo e a energia dos estudantes, reduzindo sua participação nas atividades escolares e afetando seu desempenho acadêmico (SOARES; ANDRADE, 2019).

Além disso, a falta de acesso a materiais escolares e recursos pedagógicos de qualidade reforça as desigualdades educacionais. Enquanto alunos de escolas privadas frequentemente dispõem de livros, tecnologia e espaços adequados para estudo, muitos estudantes da rede pública enfrentam a escassez de materiais básicos, como cadernos, lápis e livros didáticos atualizados. Essa desigualdade estrutural impacta a motivação e a capacidade de aprendizado, criando um cenário em que a meritocracia se torna uma ilusão, pois nem todos os estudantes partem das mesmas condições (DOWBOR, 2018). Essa disparidade material se traduz, muitas vezes, em uma desmotivação e em uma percepção de que a escola não oferece as ferramentas necessárias para o sucesso, aprofundando o sentimento de inadequação e a possibilidade de abandono.

Como destacam Arroyo e Fernandes (1995), a escola precisa reconhecer a realidade dos estudantes e adotar práticas pedagógicas que considerem suas trajetórias e contextos. Isso significa que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na construção da cidadania e na valorização das vivências dos alunos. Freire (1987) reforça essa ideia ao argumentar que a aprendizagem só pode ser significativa quando está conectada à realidade do estudante, tornando-se um instrumento de emancipação e transformação social. A negligência a essa interconexão entre vida e saber gera uma educação distante e irrelevante para a experiência dos estudantes, especialmente aqueles de contextos mais vulneráveis.

O FRACASSO ESCOLAR COMO MANIFESTAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL

A compreensão do fracasso escolar como um sintoma da desigualdade social exige uma análise aprofundada dos mecanismos pelos quais a estrutura social se perpetua através do sistema educacional. Bourdieu (1998), com sua teoria do capital cultural, oferece uma lente poderosa para entender como a escola, embora aparentemente meritocrática, tende a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Ele argumenta que a escola opera com base em um conjunto de valores, normas e conhecimentos que são mais familiares e valorizados pelas classes dominantes. Assim, estudantes que já possuem esse capital cultural – adquirido no ambiente familiar e social – encontram maior facilidade em se adaptar e ter sucesso no ambiente escolar, enquanto

aqueles de classes desfavorecidas, que não compartilham desse capital, enfrentam uma barreira invisível, sentindo-se muitas vezes marginalizados e incapazes. O fracasso, nesse contexto, não é uma falha individual, mas uma consequência de um sistema que não reconhece e valoriza a diversidade de capitais culturais presentes na sociedade.

Essa reprodução das desigualdades se manifesta de diversas formas. A carência de estímulos intelectuais no ambiente familiar, a falta de acesso a bens culturais como livros e museus, e a ausência de um vocabulário formalizado em casa, são elementos que, embora não determinem a capacidade de aprendizado, influenciam a desenvoltura do aluno no contexto escolar. A escola, ao não compensar essas diferenças iniciais, acaba por reforçar as desvantagens, tornando o acesso ao conhecimento mais árduo para aqueles que já chegam com um "déficit" de capital cultural.

DESAFIOS SISTÊMICOS E A NECESSIDADE DE POLÍTICAS INTERSETORIAIS

A persistência do fracasso escolar no Brasil também é intrinsecamente ligada a desafios sistêmicos que vão além da dinâmica da sala de aula. A falta de investimentos adequados em infraestrutura escolar, a precarização das condições de trabalho dos professores e a ausência de uma política de Estado robusta para a educação são fatores que contribuem para a perpetuação do problema. Escolas em comunidades carentes frequentemente carecem de bibliotecas, laboratórios e até mesmo de saneamento básico, impactando diretamente a qualidade do ensino e a dignidade dos estudantes. A rotatividade de professores, a ausência de planos de carreira atrativos e a falta de formação continuada para lidar com a diversidade de realidades dos alunos são outros pontos críticos que enfraquecem o sistema.

Nesse sentido, repensar o modelo educacional brasileiro à luz das contribuições de Freire e Saviani possibilita uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e abre caminhos para políticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Saviani (2008) aponta que a educação deve ser concebida como um direito social que exige investimento público efetivo, garantindo condições materiais adequadas para a aprendizagem e reduzindo as disparidades regionais e socioeconômicas. A ampliação de programas de assistência estudantil, a melhoria na formação docente e o fortalecimento do ensino integral são algumas das estratégias que podem contribuir para um sistema educacional mais justo e democrático.

A eficácia dessas estratégias depende, no entanto, da articulação de políticas intersetoriais. O fracasso escolar não pode ser combatido apenas com ações no âmbito educacional; ele exige a colaboração de outras áreas, como a saúde, a assistência social e a segurança pública. Por exemplo, programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, e iniciativas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), já demonstraram impactos positivos na redução da evasão e na melhoria do rendimento escolar, evidenciando que ações integradas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Carnoy (2018) reforça que a relação entre desigualdade social e fracasso escolar evidencia a necessidade de um olhar sistêmico para a educação, considerando que fatores como pobreza, insegurança alimentar, falta de acesso à tecnologia e trabalho infantil impactam diretamente o rendimento dos alunos. Dessa forma, não basta apenas oferecer vagas na escola; é fundamental garantir condições adequadas para que os estudantes permaneçam e se desenvolvam de maneira plena no ambiente escolar.

O desafio é estrutural e exige um compromisso coletivo entre governos, escolas, famílias e sociedade civil para transformar a educação em um verdadeiro instrumento de mobilidade social. Para romper com esse ciclo, é necessário investir em políticas afirmativas, formação docente continuada e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade sociocultural dos estudantes. Além disso, o papel do Estado na promoção da equidade educacional passa pela ampliação do financiamento para educação pública, pela implementação de programas de assistência estudantil e pelo fortalecimento de iniciativas como a educação integral, que oferecem suporte pedagógico e social aos

alunos em situação de vulnerabilidade (SAVIANI, 2008).

A construção de uma sociedade mais justa depende de uma educação que reconheça e combata as desigualdades desde a base. Como ressalta Paulo Freire (1987), a educação deve ser um ato político, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. Isso significa que as escolas devem atuar não apenas como espaços de transmissão de conhecimento, mas também como ambientes que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo sua autonomia, identidade e participação social. Sendo assim, enfrentar as barreiras sociais que afetam a educação exige um compromisso contínuo com a transformação das estruturas que perpetuam a desigualdade. Somente por meio de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inclusivas e uma visão educacional comprometida com a justiça social será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma formação digna e emancipatória, contribuindo para a construção de um futuro mais equitativo para as próximas gerações.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido (1987), afirma que "a educação é um ato político" (p. 23), destacando que o sistema educacional não é neutro e reflete as relações de poder da sociedade. Essa perspectiva revela que a escola pode tanto reproduzir as desigualdades sociais quanto ser um espaço de transformação e emancipação. Para Freire, a educação tradicional, baseada na memorização mecânica e na passividade dos alunos, contribui para a manutenção do status quo, ao invés de possibilitar uma formação crítica e reflexiva. Ele argumenta que o fracasso escolar não pode ser analisado isoladamente, pois está diretamente relacionado às condições estruturais e históricas da sociedade, que marginalizam determinados grupos sociais e dificultam seu acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, Freire propõe a pedagogia do oprimido, que se baseia no diálogo e na valorização da cultura e das experiências dos estudantes. Ele critica o modelo bancário de educação, no qual o professor deposita conhecimentos nos alunos sem considerar suas vivências e conhecimentos prévios. Em contraposição, defende uma abordagem libertadora, em que os educandos são protagonistas do seu aprendizado e participam ativamente da construção do conhecimento (FREIRE, 1987). Segundo o autor, quando a educação ignora o contexto dos estudantes e não dialoga com sua realidade, ela contribui para a perpetuação da exclusão e do fracasso escolar.

A pedagogia crítica de Freire também enfatiza a importância da conscientização, que permite aos estudantes compreenderem sua posição na sociedade e se tornarem agentes de mudança. Essa abordagem tem grande relevância na luta contra o fracasso escolar, pois reconhece que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, sendo um instrumento de empoderamento social e político (FREIRE, 1996). Quando os alunos se identificam com o conhecimento e o veem como algo significativo para sua vida, há uma maior motivação para aprender e permanecer na escola, reduzindo os índices de evasão e repetência.

Pesquisadores como Gadotti (2005) e Arroyo (2011) reforçam que a pedagogia freireana continua sendo uma referência fundamental para compreender e enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Eles destacam que políticas educacionais inspiradas nesse pensamento devem priorizar metodologias participativas, formação docente voltada para a escuta ativa dos alunos e currículos que dialoguem com a realidade social. O fracasso escolar, portanto, não é uma falha individual dos estudantes, mas um reflexo de um sistema educacional que muitas vezes não atende às suas necessidades e particularidades.

Assim, ao considerar as contribuições de Freire, percebe-se que enfrentar o fracasso escolar exige uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a construção de um ambiente escolar que valorize os saberes dos estudantes. A pedagogia crítica propõe um modelo educacional que não apenas instrui, mas também forma cidadãos capazes de transformar sua realidade e combater as desigualdades que historicamente limitam suas oportunidades.

Dermeval Saviani, em Escola e Democracia (2008), complementa essa perspectiva ao criticar a "teoria do capital humano", que reduz a educação a um mero instrumento de formação para o mercado de trabalho. Saviani argumenta que o fracasso escolar é fruto de uma escola que não cumpre sua função social de garantir o acesso ao conhecimento científico e cultural a todos. Ele propõe uma "pedagogia histórico-crítica", que vise a superação das desigualdades por meio da democratização do saber.

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E O IMPACTO NO DESEMPENHO ESCOLAR

A realidade brasileira evidencia como as condições socioeconômicas impactam o desempenho escolar. A desigualdade social e econômica do país reflete diretamente na educação, criando barreiras para que estudantes de baixa renda tenham um desempenho escolar satisfatório. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social apresentam índices mais elevados de reprovação e evasão escolar. Esse fenômeno está relacionado a uma série de dificuldades que comprometem sua trajetória acadêmica, incluindo a falta de alimentação adequada, o transporte escolar precário e a exposição à violência.

A alimentação é um fator essencial para o aprendizado, pois influencia diretamente a concentração e o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2019), a insegurança alimentar afeta milhões de brasileiros, sendo um problema especialmente grave entre estudantes da rede pública. Crianças que frequentam a escola sem ter acesso a uma alimentação adequada podem apresentar dificuldades de atenção, fadiga e menor capacidade de retenção do conteúdo ensinado (SOARES; REIS, 2017). O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) busca amenizar esse problema, mas sua implementação ainda enfrenta desafios em diversas regiões do país, principalmente nas áreas rurais e periféricas.

Outro fator relevante é o transporte escolar precário, que afeta principalmente estudantes de zonas rurais e comunidades afastadas dos centros urbanos. Conforme aponta o Censo Escolar (INEP, 2020), muitas crianças precisam percorrer grandes distâncias para chegar às escolas, frequentemente enfrentando estradas sem pavimentação e veículos em más condições. Essa realidade contribui para o absenteísmo e, em alguns casos, para a evasão escolar, uma vez que a dificuldade de acesso à escola se torna um desestímulo à frequência regular.

Além disso, a exposição à violência tem um impacto significativo na permanência dos estudantes no ambiente escolar. Estudos demonstram que crianças e adolescentes que vivem em comunidades marcadas por altos índices de criminalidade enfrentam dificuldades emocionais e psicológicas que comprometem seu aprendizado (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). A violência pode se manifestar tanto no ambiente escolar, por meio de episódios de bullying e agressões, quanto no percurso até a escola, colocando em risco a segurança dos alunos. Em algumas regiões, o medo de conflitos armados faz com que muitos estudantes evitem frequentar as aulas regularmente, o que compromete seu rendimento acadêmico e aumenta os índices de evasão.

Portanto, o desempenho escolar não pode ser analisado isoladamente, mas sim à luz das condições socioeconômicas que impactam a vida dos estudantes. A relação entre desigualdade social e educação é amplamente discutida por pesquisadores da área, que destacam como fatores como pobreza, insegurança alimentar, falta de acesso a transporte e violência urbana afetam significativamente a aprendizagem (CARVALHO, 2018). Segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade têm menos chances de concluir o ensino básico, refletindo a necessidade de ações que garantam equidade no sistema educacional.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A superação dessas barreiras exige políticas públicas eficazes que garantam não apenas

o acesso à educação, mas também a permanência dos alunos na escola, com condições adequadas para seu aprendizado e desenvolvimento. Para isso, é essencial que as políticas educacionais sejam integradas a outras áreas, como assistência social e saúde, promovendo um suporte amplo aos estudantes e suas famílias. Segundo Saviani (2008), a educação precisa ser vista como um direito fundamental que exige um compromisso coletivo para sua efetivação, o que inclui investimento na infraestrutura escolar, formação de professores e programas de assistência estudantil.

Além disso, medidas como a ampliação do ensino em tempo integral, a distribuição de materiais escolares e a oferta de alimentação de qualidade nas escolas públicas são essenciais para mitigar os efeitos das desigualdades socioeconômicas sobre o aprendizado (SOARES; ANDRADE, 2019). A implementação de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, também tem se mostrado eficaz na redução da evasão escolar, garantindo que os estudantes permaneçam na escola e tenham melhores condições de aprendizagem (IPEA, 2021).

Outro aspecto importante é a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para que sejam mais inclusivas e dialoguem com a realidade dos alunos. Freire (1987) argumenta que uma educação libertadora deve considerar o contexto social dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à sua vivência. Nesse sentido, metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e ensino baseado em problemas, podem tornar a escola um espaço mais atrativo e participativo, reduzindo o abandono escolar e favorecendo o sucesso acadêmico.

A formação continuada de professores emerge como um pilar fundamental para a construção de uma educação equitativa e de qualidade. O professor, ao lado do aluno, é protagonista do processo de ensino-aprendizagem e sua capacidade de mediar o conhecimento, de compreender as realidades dos estudantes e de adaptar suas práticas pedagógicas é crucial. A falta de formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula, seja ela de cunho socioeconômico, cultural, ou de necessidades educacionais especiais, é um fator que agrava o fracasso escolar. É necessário que os programas de formação docente incorporem os princípios da pedagogia freireana e histórico-crítica, capacitando os educadores a desenvolverem uma escuta ativa, a valorizarem o repertório dos alunos e a construírem estratégias de ensino que promovam a autonomia e o pensamento crítico.

A educação inclusiva, em sua concepção mais ampla, não se restringe apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas abrange a ideia de uma escola capaz de acolher e atender a todas as formas de diversidade presentes na sociedade. Isso implica em reconhecer que cada estudante traz consigo um conjunto único de experiências, conhecimentos prévios e formas de aprender. A escola deve ser um ambiente flexível e adaptável, com currículos que permitam diferentes percursos de aprendizagem e avaliações que considerem o processo e o desenvolvimento individual de cada aluno. A ausência de uma verdadeira cultura inclusiva nas escolas contribui para que muitos estudantes se sintam excluídos e desmotivados, culminando no abandono escolar.

Ademais, o envolvimento da família no processo educacional dos filhos é um fator de grande impacto. Muitas vezes, famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios que as impedem de participar ativamente da vida escolar de seus filhos, como a falta de tempo devido a múltiplas jornadas de trabalho, a baixa escolaridade dos pais ou a falta de informação sobre a importância da educação. É fundamental que as políticas educacionais desenvolvam estratégias para fortalecer o vínculo entre escola e família, criando canais de comunicação eficazes e oferecendo apoio e orientação para que os pais possam acompanhar e incentivar o aprendizado de seus filhos. Programas de parentalidade positiva e oficinas educativas para famílias podem ser ferramentas valiosas nesse processo.

Dessa forma, a superação dos desafios que comprometem o desempenho escolar passa pela formulação e implementação de políticas públicas que garantam equidade educacional e ofereçam suporte adequado para que todos os estudantes tenham oportuni-

dades reais de aprendizagem. Investir na educação como um direito e um bem público é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar no Brasil não é um fenômeno isolado, mas um reflexo vívido das profundas desigualdades sociais que historicamente moldam a estrutura do nosso país. Para milhões de crianças e adolescentes, a escola não é apenas um espaço de aprendizado, mas um campo de batalha diário contra as adversidades impostas por um sistema que, muitas vezes, falha em reconhecer suas realidades, suas culturas e seus imensos potenciais. A educação, em sua essência, não é neutra; ela está intrinsecamente ligada às relações de poder e à marginalização de grandes parcelas da nossa população. Compreender essa dinâmica é o primeiro passo para desmantelar os ciclos de exclusão.

Uma das maiores armadilhas que contribuem para o fracasso escolar é a persistência de um modelo de ensino que chamamos de "educação bancária". Nesse formato, o conhecimento é apenas depositado no aluno, como se ele fosse um recipiente vazio a ser preenchido. Essa abordagem passiva desconsidera os saberes prévios, as experiências de vida e os contextos culturais dos estudantes, especialmente aqueles vindos de comunidades menos favorecidas. Ao ignorar essa riqueza de conhecimentos que os alunos já trazem consigo, a escola não só se torna irrelevante, mas também contribui para a reprodução das desigualdades, transformando o processo de ensino em uma mera formalidade que valida a ordem social existente, em vez de um caminho para a emancipação. É urgente que a escola se torne um ambiente onde o conhecimento seja construído coletivamente, onde o diálogo seja a base e onde a voz e a participação ativa de cada estudante sejam genuinamente valorizadas.

Para que a educação cumpra sua verdadeira função social de democratizar o saber, é fundamental que ela vá além de simplesmente abrir as portas das escolas. É preciso assegurar condições concretas para o aprendizado. Isso implica garantir infraestrutura escolar de qualidade, com salas de aula adequadas, bibliotecas, laboratórios e espaços de lazer. Significa também que nenhum aluno deve ter seu aprendizado comprometido pela falta de alimentação adequada ou por um transporte escolar precário e inseguro. A disponibilidade de materiais didáticos atualizados e acessíveis, além de recursos tecnológicos, é igualmente crucial para nivelar as oportunidades. Sem esses pilares materiais e pedagógicos, a aprendizagem se torna um privilégio para poucos, não um direito fundamental para todos.

A superação do fracasso escolar demanda um compromisso sério e abrangente com políticas públicas estruturantes. Iniciativas que oferecem apoio financeiro a famílias em situação de vulnerabilidade, como programas de transferência de renda, já demonstraram um impacto positivo significativo na permanência e no desempenho dos alunos. A ampliação do ensino em tempo integral, por exemplo, oferece um ambiente mais seguro e enriquecedor, com atividades complementares que estimulam o desenvolvimento integral. No entanto, para que essas ações sejam verdadeiramente eficazes, é preciso garantir sua continuidade, expansão e adaptação às realidades locais, alcançando as regiões e os grupos mais necessitados de forma permanente.

Outro pilar essencial para a transformação é a formação continuada dos professores. O educador é um mediador fundamental nesse processo e sua capacidade de compreender as realidades diversas dos alunos, de adaptar suas práticas pedagógicas e de desenvolver metodologias que estimulem o pensamento crítico é crucial. É necessário investir em programas de formação que capacitem os docentes a atuar de forma inclusiva, a valorizar o repertório cultural de seus estudantes e a construir estratégias de ensino que promovam a autonomia e o protagonismo. Sem professores bem-preparados e engajados, qualquer reforma educacional estará fadada ao insucesso.

Ademais, a escola deve ser um ambiente de acolhimento, capaz de reconhecer e celebrar a diversidade. Isso vai além da inclusão de alunos com necessidades especiais; abrange a capacidade de a escola acolher todas as

formas de pluralidade presentes na sociedade, como as diversas culturas, identidades e formas de aprender. Essa flexibilidade implica em repensar as práticas avaliativas, tornando-as mais formativas e menos punitivas, e em desenvolver currículos que permitam diferentes percursos de aprendizagem, adaptados às particularidades de cada um. A ausência de uma verdadeira cultura inclusiva pode levar muitos estudantes a se sentirem desmotivados, incompreendidos e, por fim, a abandonar os estudos.

Por fim, o envolvimento da família no processo educacional dos filhos é um fator de grande impacto. Muitas vezes, famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios que as impedem de participar ativamente da vida escolar, como a falta de tempo devido a múltiplas jornadas de trabalho, a baixa escolaridade dos pais ou a escassez de informações sobre a importância da educação. É fundamental que as políticas educacionais desenvolvam estratégias para fortalecer o vínculo entre escola e família, criando canais de comunicação eficazes e oferecendo apoio e orientação para que os pais possam acompanhar e incentivar o aprendizado de seus filhos. Programas de parentalidade positiva e oficinas educativas para famílias podem ser ferramentas valiosas nesse processo.

Em suma, garantir oportunidades reais para todos os estudantes brasileiros significa entender a educação como um direito fundamental e um poderoso instrumento de equidade social. É um esforço contínuo que exige investimentos estruturais, formação docente de alta qualidade, metodologias pedagógicas inclusivas e um olhar atento e empático para as necessidades e realidades de cada aluno, especialmente aqueles que mais precisam. Somente assim poderemos romper o ciclo de desigualdades e construir um futuro onde todos, sem exceção, tenham a chance de aprender, se desenvolver plenamente e transformar suas próprias vidas e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. A escola e a exclusão social. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias: sobre experiências e processos de reconhecimento de direitos na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice;

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (Orgs.). Bourdieu & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CARNOY, Martin. Educação e Poder: Uma Introdução à Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNOY, Martin. O estado e a educação: uma análise da nova economia política da educação. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, José Sérgio. Desigualdade social e educação: desafios para a equidade no Brasil. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República: história das políticas educacionais no Brasil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2018.

DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil em 2019. Brasília, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 12.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Desigualdades educacionais no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: IPEA, 2021.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Bolsa Família: 18 anos de impacto na redução da pobreza e na promoção da educação. Brasília, DF: IPEA, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
INEP. Censo Escolar 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

SOARES, André; REIS, Carolina. A importância da alimentação escolar para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Revista Brasileira de Nutrição, v. 2, n. 1, p. 45-59, 2017.

SOARES, André; ANDRADE, Carolina. Impactos das políticas de assistência social na permanência escolar de crianças e adolescentes no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 1, p. 112-130, 2019.

SOARES, Sérgio; ANDRADE, Lívio. Educação em tempo integral no Brasil: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

SOARES, Fábia; REIS, João. Nutrição e Aprendizagem: o impacto da alimentação na performance escolar. Salvador: EDUFBA, 2017.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Relatório sobre Educação e Desigualdade no Brasil. Brasília: UNICEF, 2022.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação da Criança e do Adolescente no Brasil 2022. Brasília, DF: UNICEF, 2022.

HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

RESUMO
Este artigo analisa a evolução dos métodos de alfabetização no Brasil, com ênfase na educação infantil e especial, destacando políticas públicas, comparações entre estados e municípios de referência, e análise comparativa com países que estão à frente do Brasil. São discutidos dados recentes do IBGE, INEP e MEC, além da atuação de ONGs, especialmente em São Paulo. Por meio de revisão bibliográfica e análise de dados, explora-se as contribuições de teóricos como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Jean Piaget e Lev Vygotsky, bem como tendências atuais, desafios e perspectivas para a alfabetização e inclusão de crianças e alunos com deficiência. Conclui-se que a alfabetização na primeira infância e na educação especial requer abordagens lúdicas, inclusivas e contextualizadas, respeitando o desenvolvimento integral e promovendo o letramento significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão; ONGs.

ABSTRACT
This article analyzes the evolution of literacy methods in Brazil, focusing on early childhood and special education, highlighting public policies, comparisons between reference states and municipalities, and a comparative analysis with countries ahead of Brazil in this area. Recent data from IBGE, INEP and MEC, as well as the role of NGOs, especially in São Paulo, are discussed. Through bibliographic review and data analysis, the contributions of theorists such as Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Jean Piaget, and Lev Vygotsky are explored, as well as current trends, challenges, and perspectives for literacy and the inclusion of children and students with disabilities. It is concluded that literacy in early childhood and special education requires playful, inclusive, and contextualized approaches, respecting integral development and promoting meaningful literacy.

KEYWORDS: Literacy; Early Childhood Education; Special Education; Public Policies; Inclusion; NGOs.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas mais relevantes da educação básica, impactando diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças. No Brasil, a história da alfabetização é marcada por mudanças políticas, sociais e econômicas que influenciam os métodos de ensino. Apesar de avanços, persistem desafios, especialmente na alfabetização infantil e na educação especial. Dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE revelam que 93% da população com 15 anos ou mais é alfabetizada, restando 11,4 milhões de analfabetos, com maiores índices nas regiões Norte e Nordeste. O objetivo deste artigo é analisar a evolução dos métodos de alfabetização no Brasil, com ênfase em políticas públicas, práticas pedagógicas, inclusão e o papel das ONGs, comparando experiências nacionais e internacionais.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por avanços legais, desafios persistentes e mudanças de paradigmas. O reconhecimento da importância da primeira infância para o desenvolvimento humano é relativamente recente quando comparado a outros níveis de ensino. Os primeiros registros de instituições voltadas ao atendimento de crianças datam do século XIX, com caráter predominantemente assistencialista, focado no cuidado, alimentação e higiene, refletindo a visão da infância como etapa transitória para o trabalho e não como fase de pleno desenvolvimento.

A partir de 1874, surgiram iniciativas locais, principalmente por pequenos grupos privados e filantrópicos, visando atender crianças em situação de vulnerabilidade socioeconô-

mica. No início do século XX, a educação infantil começou a ganhar relevância nacional, com a fundação das primeiras instituições formais e a criação de legislações específicas para o segmento. Contudo, predominava a dicotomia entre assistência e educação, com as instituições ora assumindo papel assistencialista, ora pedagógico, até que, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ser reconhecida como direito de todas as crianças, independentemente de classe social.

Esse marco constitucional foi fundamental para a legitimação dos direitos da criança e a vinculação da educação infantil ao sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, consolidou a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 0 a 6 anos, integrando creches e pré-escolas à educação básica e estabelecendo diretrizes para a oferta pública e gratuita. Essa legislação também buscou superar a dicotomia entre cuidado e educação, enfatizando a inseparabilidade desses aspectos no atendimento à criança pequena.

Apesar dos avanços normativos, o acesso à educação infantil permanece desigual. O Censo Escolar de 2024 revela que o número de matrículas em creches e pré-escolas está estagnado, com leve queda na pré-escola em relação a 2023. Atualmente, há cerca de 9,49 milhões de alunos na educação infantil, sendo que apenas 35% das crianças de 0 a 3 anos frequentam creches públicas, enquanto um terço das crianças em creches está em instituições privadas, o que evidencia a desigualdade de acesso e a dependência do setor privado para suprir a demanda.

A universalização da pré-escola, prevista como meta do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda não foi plenamente alcançada, e o crescimento das matrículas em tempo integral é um dos poucos avanços recentes, com 1,4 milhão de novos alunos em 2024. O cenário é agravado pela insuficiência de infraestrutura e recursos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a oferta pública é mais limitada e as disparidades sociais são mais acentuadas.

Para enfrentar essas desigualdades, políticas públicas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído em 2007, têm buscado garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas e melhorar a infraestrutura física da rede, por meio de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios5. O Proinfância atua em dois eixos principais: ampliação do acesso e garantia de padrão mínimo de qualidade, com o objetivo de corrigir progressivamente as disparidades regionais e promover condições ideais de ensino-aprendizagem

PANORAMA ATUAL DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A alfabetização infantil permanece como um dos principais desafios educacionais do Brasil, especialmente após os impactos da pandemia de Covid-19. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que, em 2023, apenas 56% das crianças brasileiras matriculadas no 2º ano do ensino fundamental atingiram o padrão nacional de alfabetização, conforme o Indicador Criança Alfabetizada. Esse indicador, lançado para monitorar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), considera habilidades como leitura de palavras, frases e textos curtos, localização de informações explícitas e inferência de dados em textos simples, articulando linguagem verbal e não verbal.

O cenário atual reflete uma lenta recuperação após a queda acentuada registrada durante a pandemia. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontou que, em 2019, 60,3% das crianças do 2º ano estavam alfabetizadas, índice que caiu para 49,4% em 2021 e permaneceu abaixo do patamar pré-pandemia em 2023, com 49,3% segundo a amostra do Saeb. Apesar disso, há uma tendência de elevação dos resultados, conforme observado pelo Inep, embora os dados ainda estejam em fase de consolidação.

A desigualdade regional é marcante: em 2023, as regiões Sul (67%) e Centro-Oeste (57%) superaram a média nacional, enquanto Sudeste (55%), Nordeste (54%) e Norte (50%) ficaram abaixo ou próximos da média. Essas disparidades refletem diferenças históricas de investimento, infraestrutura e formação docente.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em junho de 2023, representa a principal política pública para enfrentar esse cenário. O programa visa garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental e recuperar as aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Entre suas estratégias estão a colaboração federativa, o apoio técnico e financeiro da União, a oferta de materiais didáticos e pedagógicos, a formação continuada de professores e a implementação de sistemas de avaliação específicos para alfabetização. Em 2024, o programa já conta com adesão de 99% dos municípios brasileiros e prevê investimento de R$ 4,3 bilhões até 2026.

Em síntese, o panorama atual da alfabetização infantil no Brasil é de recuperação gradual, com avanços em políticas públicas e monitoramento, mas ainda marcado por desigualdades regionais, desafios na formação docente e necessidade de maior investimento e acompanhamento pedagógico. A consolidação de uma alfabetização de qualidade depende do fortalecimento das políticas de formação continuada, do apoio técnico e financeiro às redes de ensino e do compromisso federativo para garantir o direito de todas as crianças à alfabetização na idade certa

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas ambiciosas para a educação infantil, como universalizar o acesso à pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e ampliar as matrículas em creches para pelo menos 50% das crianças de até 3 anos até o fim da vigência do plano. No entanto, essas metas não foram plenamente atingidas: até 2024, a universalização da pré-escola ainda não foi alcançada em todos os municípios, e a taxa de atendimento em creches permanece abaixo do objetivo, com cerca de 37% das crianças de até 3 anos matriculadas, segundo dados oficiais.

O novo PNE 2024-2034, atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, mantém a meta de universalizar a pré-escola e amplia o objetivo para atender pelo menos 60% das crianças de até três anos em creches públicas ou conveniadas até 2034. O texto também propõe a redução das desigualdades regionais e sociais no acesso à educação infantil, além de reforçar a necessidade de garantir a qualidade do atendimento e a articulação entre educação, saúde e assistência social para o desenvolvimento integral das crianças.

Para enfrentar esses desafios, o Ministério da Educação (MEC) lançou e fortaleceu programas estratégicos. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por exemplo, foi fundamental para recuperar o patamar de alfabetização infantil após a pandemia: em 2023, 56% das crianças brasileiras atingiram o nível esperado de alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental, superando o índice pré-pandemia e registrando um aumento de 20 pontos percentuais em relação ao resultado do Saeb 2021. O governo federal já investiu mais de R$ 1 bilhão nessa política, que prevê apoio técnico e financeiro para estados e municípios, formação continuada de professores e monitoramento dos resultados.

Outro destaque é o Programa Escola em Tempo Integral, que visa ampliar o número de matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica. A meta é criar mais 1 milhão de novas matrículas até 2026, alcançando cerca de 3,2 milhões de estudantes em jornada ampliada. O programa oferece apoio financeiro e técnico às redes estaduais, municipais e distrital, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos.

A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) é mais uma iniciativa relevante, voltada para garantir conectividade de qualidade em todas as escolas públicas do país até 2026. Em 2025, o projeto prevê levar internet banda larga e infraestrutura de Wi-Fi para mais de 10 mil escolas em 23 estados, incluindo áreas remotas, comunidades indígenas e quilombolas. O objetivo é universalizar o acesso à tecnologia e possibilitar o uso pedagógico das TICs para fortalecer o ensino e a aprendizagem.

No campo da educação especial, o avanço ainda é lento. Entre 2019 e 2023, as matrículas em educação especial cresceram 41,6%,

atingindo 1,7 milhão de alunos em 2023, com maior concentração no ensino fundamental (62,9%). Apesar desse crescimento, apenas um em cada três estabelecimentos com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a expansão desse serviço não acompanha o aumento da demanda. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas mais eficazes para garantir inclusão, acessibilidade e apoio pedagógico adequado para todos os estudantes.

Como destacou Ivan Gontijo, gerente de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação, "basicamente metade dos alunos do Brasil que estão na faixa dos 7 anos não conseguem ler e escrever de uma forma minimamente adequada. Esses dados retratam uma realidade muito alarmante, mas não são novidades. [...] Os dados são inequívocos em dizer que, no Brasil, existe um grande desafio em relação à alfabetização das crianças".

O Brasil avança com políticas públicas que buscam ampliar o acesso, promover a equidade e fortalecer a alfabetização e a inclusão. Contudo, persistem desafios estruturais, como a insuficiência de vagas em creches, a desigualdade regional, a necessidade de formação docente continuada e a expansão do AEE. O sucesso dessas políticas depende do compromisso federativo, do investimento contínuo e do monitoramento rigoroso das metas estabelecidas para a próxima década.

COMPARAÇÃO ENTRE ESTADOS E MUNICÍPIOS DE REFERÊNCIA

Experiências municipais como Sobral (CE), Curitiba (PR) e São Paulo (SP) demonstram que políticas de valorização docente, gestão eficiente e metodologias inovadoras podem transformar a alfabetização e elevar a qualidade do ensino público. Sobral é referência nacional: em 2023, 97% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental foram alfabetizados, segundo o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), e a cidade projeta, para 2024, uma nota recorde no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O sucesso de Sobral é atribuído a estratégias como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), seleção rigorosa de gestores, apoio pedagógico contínuo e valorização do magistério, além de avaliações regulares de desempenho. Como destaca Herbert Lima, secretário de Educação de Sobral, "o município serve de base e inspiração para o sucesso em Educação do Ceará e, em 2024, deve atingir uma nota recorde no Ideb".

Curitiba também tem avançado de forma significativa. Em 2024, a cidade conta com 237 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), resultado da entrega de 51 novas unidades nos últimos anos e da previsão de mais 11 até o fim do ano. A prefeitura encaminhou à Câmara Municipal um projeto de lei para criar 539 novas vagas de professor de Educação Infantil, ampliando o quadro para 6 mil profissionais dedicados às creches públicas, com impacto financeiro previsto de R$ 50,8 milhões em 2025. Essas ações refletem o compromisso com a ampliação do acesso e a qualidade do atendimento, fortalecendo o vínculo das crianças com a escola desde a primeira infância.

Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação promoveu em 2024 a 10ª Jornada Pedagógica para Educação Infantil, reunindo todos os profissionais da rede para vivências formativas, partilha de saberes, oficinas e visitas a espaços culturais. O evento reforça a importância da formação continuada e da integração entre teoria e prática, alinhando as ações pedagógicas aos princípios do Currículo da Cidade e às necessidades dos territórios. Além disso, a cidade investe em materiais didáticos inovadores e em programas de apoio à alfabetização, buscando garantir equidade e qualidade.

Essas experiências mostram que resultados expressivos em alfabetização são alcançados por meio de políticas integradas, valorização dos profissionais da educação, inovação pedagógica e forte engajamento da comunidade escolar. Como destaca documento do Ministério da Educação, "os indicadores relativos à creche e à pré-escola no Brasil registram importantes progressos ao longo dos últimos anos. Ao mesmo tempo, evidenciam os inúmeros desafios que ainda devem ser enfrentados na busca por efetiva qualidade e equidade na Educação Infantil". O sucesso depende de investimento contínuo, avaliação sistemática e participação ativa de toda

a comunidade escolar, servindo de inspiração para outros municípios do país.

COMPARAÇÃO INTERNACIONAL: PAÍSES À FRENTE DO BRASIL

A análise de sistemas educacionais de países como Finlândia, Canadá e Coreia do Sul evidencia práticas e investimentos que inspiram o Brasil a avançar em qualidade, equidade e inovação na alfabetização infantil.

A Finlândia é frequentemente citada como referência mundial em educação. De acordo com a OCDE, o país investe cerca de 5,4% do seu PIB em instituições educacionais da educação básica ao ensino superior, acima da média da OCDE de 4,9%. O investimento público em educação totalizou 6,5% do PIB em 2021, segundo o Banco Mundial. O orçamento para 2025 prevê €8,45 bilhões para o Ministério da Educação e Cultura, mesmo em cenário econômico adverso, reforçando o compromisso com a elevação do nível educacional e a valorização da formação docente. A Finlândia prioriza a formação contínua de professores, seleção rigorosa para ingresso na carreira e uma pedagogia lúdica e centrada na criança, com forte ênfase na inclusão e no desenvolvimento integral. O país ostenta uma das maiores taxas de alfabetização do mundo, próxima de 100%, e investe especialmente em educação infantil, com aumento de 4% no investimento relativo ao PIB entre 2015 e 2021.

No Canadá, o investimento em educação também é robusto, situando-se em torno de 6,5% do PIB. O país se destaca por políticas de inclusão, formação docente de alta qualidade e um sistema educacional que valoriza a diversidade e a equidade. O Canadá implementa políticas de apoio a alunos com necessidades especiais e promove o acesso universal à educação básica, resultando em uma taxa de alfabetização de 99%. O Accessible Canada Act, de 2019, reforça o compromisso com a eliminação de barreiras e a participação plena de pessoas com deficiência em todos os níveis do sistema educacional.

A Coreia do Sul tem se tornado referência global em inovação tecnológica aplicada à educação. O governo investe fortemente em EdTech e, a partir de 2025, implementará livros digitais baseados em inteligência artificial (IA) para disciplinas como matemática, inglês e informática, promovendo ensino personalizado e integração entre professores humanos e assistentes digitais. O Ministério da Educação sul-coreano lançou o "Plano de Inovação em Educação Digital", que inclui a criação de 300 escolas-líderes em tecnologia digital e a promoção de plataformas de ensino-aprendizagem com IA. O país mantém uma taxa de alfabetização de 98% e busca, com essas políticas, preparar os estudantes para os desafios do século XXI, apostando em metodologias ativas e no uso intensivo de recursos digitais.

Em contraste, o Brasil investiu cerca de 5,5% do PIB em educação em 2022, segundo o Inep, valor inferior ao de países da OCDE e distante da meta legal de 10% estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE). O investimento por estudante brasileiro é menos da metade da média da OCDE: US$ 4.306 contra US$ 11.560 em 2020. Além disso, o gasto total do governo brasileiro com educação diminuiu 10,5% entre 2019 e 2020, enquanto nos países da OCDE houve crescimento médio de 2,1%. O relatório da OCDE ressalta: "O financiamento adequado é uma condição prévia para proporcionar uma educação de alta qualidade".

Essas comparações mostram que o sucesso dos países analisados está diretamente relacionado ao investimento consistente em educação, à valorização e formação de professores, à inclusão e ao uso estratégico de tecnologia. Para o Brasil avançar, é fundamental fortalecer o financiamento, ampliar a formação docente, investir em inovação pedagógica e garantir políticas de inclusão que atendam à diversidade dos estudantes

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL

A educação especial no Brasil tem apresentado avanços importantes em termos de legislação e acesso, mas ainda enfrenta desafios estruturais significativos. Em 2023, o número de matrículas na educação especial chegou a 1.771.430, um crescimento de 41,6% em relação a 2019, segundo o Censo Escolar. A maioria dessas matrículas está concentrada no ensino fundamental (62,9%), seguido pela educação infantil (16%) e pelo ensino

médio (12,6%).
Entre os estudantes atendidos, 53,7% possuem deficiência intelectual (952.904 alunos) e 35,9% apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), totalizando 636.202 matrículas. Outras deficiências registradas incluem deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, surdez, cegueira e surdocegueira, além de quase 89 mil estudantes com múltiplas deficiências.
O percentual de alunos incluídos em classes comuns também vem crescendo: passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023, refletindo o compromisso com a inclusão escolar. Apesar desse avanço, apenas cerca de 30% das escolas públicas brasileiras possuem salas de recursos multifuncionais, essenciais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que ainda é insuficiente para atender toda a demanda nacional.
O dossiê da Revista Owl Journal (2024) destaca que a inclusão vai além da presença física do estudante com deficiência na escola, exigindo adaptações curriculares, acessibilidade, formação docente e oportunidades reais de aprendizagem para todos. O documento ressalta: "Sem oferta de AEE de qualidade, o risco é transformar a inclusão em integração simbólica, sem efetividade".
No cenário internacional, países como Finlândia e Canadá são referências em educação inclusiva. Na Finlândia, o sistema educacional se baseia nos princípios de igualdade e equidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, estudem juntos em ambientes comuns, com suporte individualizado e profissionais especializados. Como aponta a conselheira finlandesa Riia Palmqvist, "não deixamos ninguém para trás, mantemos todos a bordo", reforçando o compromisso de adaptar o ensino às necessidades de cada estudante.
O Canadá, por sua vez, implementou o Accessible Canada Act (2019), que visa eliminar barreiras e garantir participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos sociais e educacionais até 2040, promovendo políticas de consulta, acessibilidade e acompanhamento contínuo.
No Brasil, o Ministério da Educação tem fortalecido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com previsão de investimento de R$ 3 bilhões até 2026 para beneficiar 38 mil escolas com equipamentos, materiais pedagógicos e formação continuada de professores. Contudo, apenas 38% dos estudantes público-alvo recebem AEE, mostrando que o discurso da inclusão avançou mais rápido do que as condições concretas de aprendizagem

O PAPEL DAS ONGS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As Organizações Não Governamentais (ONGs) exercem papel estratégico e complementar na educação brasileira, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e educacional. Elas atuam em parceria com o poder público, inovando em práticas pedagógicas, suprindo lacunas de recursos e formação docente, e promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.
A Fundação Lemann, por exemplo, destaca-se pelo apoio à formação de gestores e professores, desenvolvimento de políticas educacionais e implementação de soluções inovadoras nas redes públicas de ensino. O programa Formar, uma de suas principais iniciativas, atua em três frentes: políticas educacionais, formação continuada de profissionais com experiência em gestão escolar e conectividade e inovação. Além disso, a Fundação apoia projetos como Talentos da Educação, Conectando Saberes, a plataforma QEdu e a Nova Escola, que oferece materiais de apoio e conteúdo para professores de todo o Brasil. A Fundação Lemann também foi fundamental no apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do programa Educação Conectada, ampliando o acesso à tecnologia e à formação de qualidade.
O Instituto Ayrton Senna é referência na promoção de programas de alfabetização e desenvolvimento de competências socioemocionais. Em 2024, lançou a "Trilha Alfabetização" na plataforma humane, com módulos gratuitos e certificados voltados à formação de educadores em políticas públicas, estratégias de alfabetização, alfabetização matemática e educação integral. A

iniciativa visa capacitar professores com ferramentas e conhecimento para lidar com os desafios atuais, contribuindo para uma sociedade mais educada e preparada para o futuro.

O Instituto Natura também se destaca por sua atuação na formação de professores, especialmente para a alfabetização na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio do programa TRILHAS, oferece cursos gratuitos a distância, com certificação reconhecida pelo MEC, totalizando 85 horas de formação. Além disso, promove comunidades de aprendizagem e cursos voltados à integração de tecnologia e educação, ampliando o alcance e o impacto das práticas pedagógicas inovadoras.

ONGs como a Cidadão Protagonista e a SOS Educação atuam diretamente em comunidades vulneráveis, promovendo alfabetização cidadã, inclusão digital, reforço escolar e apoio a alunos com deficiência. Elas oferecem aulas alinhadas às diretrizes do Ministério da Educação, desenvolvem projetos lúdicos e interativos e adaptam suas ações às necessidades locais, combatendo a evasão escolar e promovendo o protagonismo das crianças e adolescentes.

Além das ações diretas, as ONGs têm papel relevante na articulação de redes colaborativas entre setor público, privado e sociedade civil, facilitando a implementação de políticas públicas e a disseminação de metodologias inovadoras. Segundo especialistas, “as ONGs educacionais atuam no apoio às necessidades e carências de educação de crianças e adolescentes que estão inseridas no sistema escolar público, colaborando para o protagonismo da comunidade em que estão inseridas”.

As ONGs são fundamentais para a efetividade das políticas públicas e para a promoção da equidade educacional no Brasil. Elas inovam, adaptam-se rapidamente às realidades locais e contribuem para garantir o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

DESAFIOS ATUAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar de avanços recentes, a alfabetização e a educação infantil no Brasil continuam enfrentando desafios estruturais e regionais persistentes. O cenário de 2025 revela que desigualdades sociais, raciais e regionais ainda limitam o acesso e a qualidade da educação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a pobreza atinge 53,3% das crianças de até 6 anos e o acesso à creche chega a apenas 16,6%, muito abaixo das médias do Sudeste e Sul (ambas acima de 41%). Além disso, 46,5% das crianças brasileiras de até 6 anos viviam em situação de pobreza em 2023, agravando as barreiras ao desenvolvimento pleno.

A estagnação no crescimento das matrículas em creches e pré-escolas, bem como a lenta ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciam a urgência de políticas públicas mais eficazes e integradas, com foco na equidade, infraestrutura escolar e valorização docente. O déficit de formação específica entre os professores da educação básica - apenas metade possui formação adequada em alfabetização - compromete a qualidade do ensino e a implementação de metodologias inovadoras.

Paulo Freire defendia que a alfabetização deveria ir além da simples decodificação de palavras, sendo um instrumento de transformação social: “Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”. Esse olhar crítico é essencial para superar a chamada “cultura do silêncio” e promover uma educação emancipadora e inclusiva.

Em resposta, o governo federal estabeleceu a meta de alfabetizar ao menos 80% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental até 2030, compromisso firmado em parceria com estados e municípios e que envolve acompanhamento anual, premiação de boas práticas e apoio técnico-financeiro para redes públicas de ensino. O Indicador Criança Alfabetizada, lançado em 2023, será o principal instrumento de monitoramento desse avanço, com avaliações censitárias anuais e apoio diferenciado para territórios mais vulneráveis.

Emília Ferreiro destaca que a criança é um ser pensante, capaz de formular hipóteses e construir seu próprio conhecimento sobre a leitura e a escrita: “A criança não é esse su-

jeito sempre passivo e sem conhecimentos que a escola e os adultos tendem a ver. A criança é um ser pensante que tem suas lógicas e que se respeitarmos suas lógicas a aprendizagem pode ser muito mais significativa e fácil para ela". Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo infantil.

O Brasil também passa a integrar o International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS/OCDE), maior diagnóstico internacional sobre aprendizagem e bem-estar na primeira infância, que avaliará cerca de 4 mil crianças de 5 anos em 280 escolas de todo o país entre 2024 e 2026. O estudo permitirá comparar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e de autorregulação das crianças brasileiras com as de outros países, subsidiando políticas públicas mais efetivas para a redução das desigualdades e a promoção da equidade na educação infantil.

O Brasil avança com metas progressivas e políticas integradas, mas o sucesso depende do enfrentamento das desigualdades regionais, do investimento contínuo em infraestrutura, formação docente e inclusão, e da incorporação de inovações pedagógicas e tecnológicas. O compromisso coletivo - entre União, estados, municípios, sociedade civil e setor privado - será fundamental para garantir o direito à alfabetização e ao desenvolvimento integral de todas as crianças brasileiras até 2030.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização infantil e especial no Brasil apresentou avanços significativos nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios estruturais e sociais profundos. Os dados recentes do INEP e do Saeb mostram que, apesar de políticas públicas voltadas para o tema, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o país ainda não conseguiu garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental. Em 2021, por exemplo, menos da metade das crianças atingiu o nível esperado de alfabetização, reflexo do impacto da pandemia e das desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade.

Exemplos bem-sucedidos em municípios e estados, como o caso do Ceará, demonstram que a combinação de políticas públicas eficazes, formação docente de qualidade, avaliação sistemática e participação ativa das ONGs pode transformar realidades locais e regionais. Como destaca Paulo Freire, "a alfabetização é, antes de tudo, um ato de conhecimento, um processo consciente e crítico de leitura do mundo" (FREIRE, 1987), ressaltando que práticas transformadoras exigem compromisso coletivo e visão emancipadora.

A experiência internacional reforça que o investimento consistente em educação, a valorização do professor e a inclusão são caminhos essenciais para o avanço. Países como Finlândia, Canadá e Coreia do Sul mostram que políticas de formação continuada, infraestrutura adequada e práticas pedagógicas inovadoras são determinantes para o sucesso da alfabetização.

Para superar os desafios brasileiros, é fundamental ampliar e fortalecer programas como o CNCA e o Proinfância, investir na expansão da infraestrutura escolar, garantir a formação continuada dos educadores e promover a articulação entre União, estados e municípios. A participação das ONGs e da sociedade civil é estratégica para complementar ações governamentais, inovar nas práticas pedagógicas e alcançar populações em situação de vulnerabilidade.

O cenário atual exige, ainda, o monitoramento constante das metas e a adoção de políticas específicas para cada território, reconhecendo as desigualdades regionais e a diversidade do país. Como ressaltam especialistas, "é preciso aumentar os investimentos em educação, que sofreram cortes importantes nos últimos anos. As metas são interligadas e dependem umas das outras para o cumprimento integral" (IBGE, 2021). Dessa forma, promover uma alfabetização significativa e inclusiva para todas as crianças brasileiras depende do compromisso coletivo e da implementação efetiva das políticas públicas em todos os níveis do sistema educacional.

"O futuro de uma nação se constrói na sala de aula. Refletir sobre a educação brasileira

é, acima de tudo, repensar o próprio destino do país."

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2024: Número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola fica abaixo da meta. Disponível em: https://jc.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2025/04/09/censo-2024-numero-de-criancas-matriculadas-na-creche-e-na-pre-escola-fica-abaixo-da-meta.html. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Oferta de AEE nas escolas cresce lentamente, aponta Censo Escolar 2024. Disponível em: https://diversa.org.br/noticias/oferta-de-aee-nas-escolas-cresce-lentamente-aponta-censo-escolar-2024/. Acesso em: 01 maio 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. Alfabetização no século 21: abordagens e desafios atuais. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/alfabetizacao-no-seculo-21/. Acesso em: 01 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Taxa de alfabetização chega a 93% da população brasileira, revela IBGE. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/taxa-de-alfabetizacao-chega-93-da-populacao-brasileira-revela-ibge. Acesso em: 01 maio 2025.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REVISTA OWL JOURNAL. Dossiê: Inclusão na educação especial: desafios e avanços no Brasil. v. 2, n. 3, 2024.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ARTES VISUAIS

ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

RESUMO
Muitas vezes, em sala de aula, nos deparamos com frases como essas: A gente precisa mesmo aprender isso? Para que serve estudar artes na escola? Artes são fáceis, é só desenhar e pintar! Arte é só brincadeira, não tem importância tirar nota baixa! Vou usar para que depois? Essas falas mostram que ainda temos um longo caminho a percorrer, para que a disciplina de arte seja vista como área do conhecimento, e faz parte do nosso trabalho falar das artes e de sua importância continuamente, porque a maioria das pessoas, incluindo nossos alunos, conhecem pouco desses assuntos, embora estejam imersos em um mundo de imagens, sons e performances. A autora deste artigo, Ana Paula Cunha Faustino, professora de arte na secretaria de educação da cidade de São Paulo, graduada em Artes Plásticas e pós graduada em Metodologia do ensino das artes pela Universidade Braz Cubas. Endereço eletrônico: prof.anapcfaustino@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte; ensino das artes visuais; disciplina de arte.

ABSTRACT
Often, in the classroom, we come across phrases like these: Do we really need to learn this? What is the point of studying arts at school? Arts are easy, just draw and paint! Art is just fun, it doesn't matter if you get a low grade! What will I use it for later? These statements show that we still have a long way to go, so that the discipline of art is seen as an area of knowledge, and it is part of our work to talk about the arts and their importance continuously, because most people, including our students, they know little about these subjects, although they are immersed in a world of images, sounds and performances. The author of this article, Ana Paula Cunha Faustino, art teacher at the education department of the city of São Paulo, graduated in Fine Arts and postgraduate in Art Teaching Methodology from Universidade Braz Cubas. Email address: prof.anapcfaustino@gmail.com

KEYWORDS: Art teaching; visual arts teaching; art discipline

INTRODUÇÃO

A arte é uma disciplina com um campo de conhecimento próprio, destacando quatro eixos a partir dos quais se organiza seu ensino: a produção artística, a apreciação estética, a contextualização e a compreensão das artes como construção cultural e social. Reflete sobre a relação do componente curricular com o pensamento criativo, aborda a proposta de ensino por meio de projetos e a interdisciplinaridade como caminhos possíveis para uma educação significativa. A ideia central deste artigo é problematizar a construção da aprendizagem do componente curricular na escola, além de refletir sobre e indicar como construir uma aprendizagem significativa em artes visuais.

Sabemos que, por meio das artes, é possível conhecer e compreender aspectos da nossa história e da nossa cultura, sensibilizar-se com o que é produzido aqui ou em outros lugares do mundo e executar trabalhos que nos realizam, encantam e produzem conhecimento. Para discutir o ensino de arte e sua importância, é necessário começar com alguns questionamentos: Você se lembra das experiências artísticas que mais o marcaram? Qual foi a última vez que viu um espetáculo teatral ou de dança? Que obras de artes visuais ou músicas lhe agradam? Apesar da arte ser conhecimento, é também sentimento, sensações, lembranças, fazendo assim, parte da vida de todos. Na escola é o lugar onde tudo isso se torna conhecimento, com teoria, prática, técnica, conteúdos próprios e objetivos de aprendizagem.

Embora a legislação e as diretrizes curriculares brasileiras procurem assegurar o ensino de artes, sabemos que muitas vezes não existem espaços adequados, profissionais especializados ou tempo hábil para sua realização, por exemplo, em algumas redes e para o ensino fundamental I, o currículo dis-

põe de apenas uma aula de 45 minutos semanais, o que é pouco para se desenvolver todas as habilidades e objetivos de aprendizagem que dispomos. Em outras redes não há professor especialista de arte, apenas o educador polivalente, e apesar de ser obrigatório no currículo, por questões administrativas, muitas prefeituras não cumprem a Lei, deixando a formação dos educandos abaixo do esperado.

É sabido que para uma formação global do sujeito, as experiências e conhecimentos artísticos são fundamentais. Cabe então a pergunta: o que fazer, a fim de favorecer o acesso escolar às artes? No decorrer do livro, apontamos diferentes ações que propõem esse acesso, relacionadas à produção, à apreciação, à contextualização e à compreensão das artes.

Partindo das condições possíveis na escola, é importante transpor os obstáculos com conhecimento da realidade, planejamento e cumplicidade dos estudantes. Existem muitos exemplos de práticas pedagógicas significativas, em situações adversas que não só causam efeitos positivos na escola, mas também, sobretudo, transbordam para a comunidade escolar, promovem conhecimento, valorizam o protagonismo dos estudantes e transformam contextos. As artes podem, em conjunto com outros componentes curriculares, promover a educação integral.

Para Ostrower (1990), criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência [...] Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização, ou seja, segundo a artista polonesa Fayga Ostrower, a disciplina de artes é comumente relacionada à criatividade, palavra que remete a diferentes conceitos em diversas áreas, mas aqui é entendida como um ato ou um pensamento que tira do fazer automatizado, rotineiro, estabelece uma conexão que ainda não tinha sido feita e encaminha para a realização de algo novo, pelo menos para si.

Partindo dessas ideias, o pensamento criativo, ou ato de criação, provoca abertura ao inesperado, à imaginação e ao lúdico, ou seja, quando falamos de processo criativo, referimo-nos a um comportamento divergente, de opiniões e pontos de vista diferentes. No entanto, na escola, a ênfase recai, em busca da solução única para determinado problema, e caracteriza um pensar limitado. A divergência proposta pela vivência em arte é uma competência a ser desenvolvida pelos professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Os processos criativos acontecem quando é incentivado a fluência, ou seja, muitas ideias ou procedimentos sobre o mesmo assunto; a flexibilização, ou seja, a variabilidade e mudança de rumos para ideias e procedimentos e o protagonismo, que é a busca da singularidade, da poética pessoal, da autoria por meio de processos individuais e coletivos.

A prática pedagógica em Artes Visuais nas escolas tem sido objeto de estudo e reflexão por diversos teóricos, que abordam desde a concepção do ensino até as metodologias e abordagens para o ensino artístico. A pedagogia das Artes Visuais, enquanto área do conhecimento, visa não apenas a apropriação de técnicas, mas também o desenvolvimento da sensibilidade estética e a formação crítica dos educandos, professores e comunidade escolar.

Para Luiz Carlos de Freitas (2011), a prática pedagógica em Artes Visuais deve ser compreendida como uma experiência educativa que propicia ao aluno o acesso a diferentes linguagens visuais e o desenvolvimento de sua capacidade de observar, interpretar e produzir imagens. Esta proposta pedagógica exige que o ensino de arte na escola transcenda a mera reprodução técnica, incorporando uma reflexão crítica sobre o papel da arte na sociedade. Freitas defende que o ensino de arte deve estimular a criatividade, a autonomia e a expressão individual dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma visão crítica e sensível do mundo.

Assim, as práticas pedagógicas em Artes Visuais nas escolas devem considerar não apenas a técnica e a estética, mas também o potencial da arte como ferramenta de desenvolvimento integral dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social. A interdisciplinaridade, a reflexão crítica e a valorização das experiências individuais e culturais dos estudantes são elementos

fundamentais para uma educação em arte que propicie o desenvolvimento de uma cidadania mais igualitária.
Com este artigo, podemos fazer uma reflexão sobre os problemas enfrentados pelos educadores e gestores das escolas, principalmente as públicas, além de trazer uma discussão sobre a importância das artes visuais na formação global do indivíduo. As ideias estão embasadas nas teorias de pesquisadores da disciplina de arte, como Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower entre outros.

MÉTODO
O ensino de arte, particularmente no contexto das Artes Visuais, tem sido extensivamente explicado por diversos teóricos que oferecem abordagens distintas, mas complementares, sobre o papel da arte na formação do indivíduo e na educação escolar. Entre esses teóricos, destacam-se Ana Mae Barbosa e Fayga Ostrower, cujas reflexões sobre o ensino artístico buscam uma compreensão abrangente das potencialidades dos educandos.
Ana Mae Barbosa, uma das principais referências no campo do ensino de arte no Brasil, propõe uma abordagem que enfatiza a importância da arte como um meio de expressão e comunicação. Em sua obra “Educação Artística: A Formação do Olhar” (1997), Barbosa defende que o ensino de arte deve ir além da mera instrução técnica, para se concentrar no desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno.

"A educação artística deve ser pensada como um processo de desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender, interpretar e transformar o mundo, possibilitando-lhe expressar suas ideias, sentimentos e percepções a partir da linguagem artística." (Barbosa, 1997, p. 37)

Segundo a autora, a arte deve ser compreendida como um processo de construção de significados, sendo fundamental para o desenvolvimento da percepção e da capacidade crítica dos estudantes. Barbosa critica a visão tradicional da arte como uma disciplina voltada exclusivamente para a produção de obras "perfeitas", defendendo, em vez disso, uma pedagogia que permita ao aluno explorar suas próprias expressões e compreender o contexto social, cultural e histórico das manifestações artísticas. A autonomia e processo criativo dos educandos devem ser desenvolvidos, além dos conhecimentos técnicos, históricos e filosóficos relacionados à disciplina.
Encontramos algumas referências-chave em obras, especialmente do livro "Educação Artística: A Formação do Olhar" (1997) sobre o ensino de arte:
"A arte não deve ser tratada como uma disciplina que se limita à simples reprodução de formas ou à obtenção de resultados prontos, mas deve ser um espaço de experimentação, reflexão e construção de significados." (Barbosa, 1997, p. 45)

Na visão de Ana Mae Barbosa, o papel do ensino de arte nas escolas transcende uma simples instrução técnica e se configura como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. A autora, em sua obra "Educação Artística: A Formação do Olhar" (1997), destaca que o ensino de arte deve ser compreendido como um processo de formação do olhar, onde o aluno é estimulado a olhar o olhar com uma nova sensibilidade estética, capaz de perceber e interpretar as imagens e o ambiente de maneira crítica e criativa. Para a autora, essa formação estética não deve se limitar a um aprendizado técnico ou formal, mas envolver uma vivência intensa com os diferentes elementos da linguagem artística, como núcleos, formas, texturas e composições, que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento de uma percepção mais apurada e sensível da área das artes visuais.
Outro aspecto fundamental na concepção de Barbosa sobre o papel da arte na educação é a valorização da experiência estética com os educandos e a democratização do acesso à arte no contexto escolar, que está ligado diretamente ao conceito de cidadania cultural e diversidade cultural, rompendo com barreiras socioeconômicas e culturais, que muitas vezes elitiza o acesso às artes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em sua obra "A Arte de Educar" (1992), Ostrower reflete que o ensino de arte pode ser encontrado em seu entendimento sobre a importância do processo criativo e do desenvolvimento da sensibilidade:

"A arte não é apenas um meio de expressão, mas uma maneira de entender o mundo, de se relacionar com ele e de transformá-lo. O ensino de arte deve, portanto, ser uma prática que permita ao aluno não apenas aprender técnicas, mas, sobretudo, compreender a arte como um meio de reflexão, transformação e construção de sentimento [...]" (Ostrower, 1992, p.65).

Essa citação sublinha a concepção de Ostrower de que o ensino de arte vai além da aprendizagem técnica e se configura como um espaço de construção e reflexão sobre o mundo. A arte, para ela, deve ser entendida como uma ferramenta para transformar a percepção e a compreensão do aluno sobre si mesmo e sobre o entorno, funcionando não apenas como uma prática de produção estética, mas como um processo de desenvolvimento crítico e criativo.

O ensino de arte nas escolas públicas brasileiras enfrenta uma série de desafios que dificultam a implementação eficaz de uma educação artística de qualidade. Esses problemas estão diretamente relacionados a questões estruturais, pedagógicas e socioculturais que impactam o cotidiano dos educadores e a aprendizagem dos alunos. A seguir, apresentamos algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de arte nas escolas públicas, com base em estudos e reflexões de especialistas em escolas públicas, observa-se primeiramente, um dos maiores obstáculos, que é a carência de recursos, materiais e infraestruturas adequadas. Outro problema significativo é a formação insuficiente e a sobrecarga dos educadores.

Muitos educadores precisam acumular cargos em redes diferentes, além de dar aulas em cursinhos para complementar a renda. O resultado desse acúmulo de trabalho é um educador sempre cansado e sem motivação, além da falta de tempo para formação continuada. Outro fator que dificulta o trabalho do educador de arte é a heterogeneidade cultural e social dos alunos, encontramos uma diversidade enorme de culturas e modos de ver o mundo, que geralmente sobrecarrega mais indisciplina dos estudantes. Essa sociedade plural, que é muito positiva, deve ser trabalhada e desenvolvida o respeito mútuo nos educandos para que aprendam a conviver, o que é uma tarefa muitas vezes demorada e árdua, dependendo da comunidade.

Além disso, a falta de articulação entre a arte e outras áreas do conhecimento é um fator a ser considerado. Muitos educadores de outras disciplinas ainda veem a arte como algo menos importante, ou mais fácil de se trabalhar, deve-se mudar essa visão, e só conseguiremos, mostrando que arte é conhecimento e desenvolvimento cultural, a maneira mais eficaz de se fazer isso é enriquecendo as aulas e práticas artísticas na escola.

Por fim, a desvalorização profissional também desanima o educador, os salários baixos, necessidade de acumular cargos, indisciplina, falta de reconhecimento da gestão e comunidade faz parte disso. Em síntese, os problemas e dificuldades enfrentados pelos educadores de arte nas escolas públicas são complexos e multifacetados, envolvendo questões materiais, pedagógicas e institucionais. A superação dessas dificuldades exige a implementação de políticas públicas que valorizem o ensino de arte como componente fundamental da formação escolar, assim como o apoio contínuo aos professores, fornecendo-lhes condições adequadas para o exercício de uma prática pedagógica mais eficaz.

Para melhorar suas práticas de ensino, o professor de arte deve adotar uma abordagem reflexiva e contínua, pautada no desenvolvimento de competências pedagógicas, no aprimoramento de sua formação e na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. A melhoria das práticas docentes em arte está intimamente ligada à capacidade do educador de adaptar suas metodologias às especificidades de seus alunos e à realidade da escola, ao mesmo tempo em que se mantém atualizado sobre as tendências educacionais.

Além disso, o professor de arte pode adotar uma postura de reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, promovendo avaliações diagnósticas, somativas e formativas, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas, mostrando onde deve melhorar, novas estratégias a adotar para sempre movimentar e reorientar a prática educativa e os planejamentos.

A criação de estratégias pedagógicas diversificadas também é uma maneira de driblar as dificuldades diárias no ensino público. O uso de materialidades e técnicas diferentes, novas linguagens, diversificar o ambiente escolar pode diminuir a indisciplina e ressignificar o ensino. Além disso, o professor pode incorporar a perspectiva da arte como um processo de construção de sentidos, ao trazer músicas, sons, cheiros, novas materialidades, vídeos e tudo o que pode aguçar os sentidos dos educandos também pode ser uma boa estratégia.

A arte mexe com os sentidos, algo pouco falado e conhecido entre os estudantes, o que nos diferencia de outros componentes curriculares é essa vasta possibilidade de trabalhar com tantas linguagens e metodologias.

A valorização da diversidade cultural e social dos alunos é algo a ser pensado. Deve-se conhecer seu público, questões sociais e culturais podem ser aproveitadas em sala de aula, a fim de trazer um novo ponto de vista aos educandos, discussões sobre obras de arte e músicas que exploram questões sociais vividas na comunidade escolar traz reflexões importantes e pode trazer o educando para o ambiente de aprendizagem, algo que se perdeu em muitas escolas por diversos motivos.

O desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar faz parte do cotidiano escolar, mas muitas vezes por falta de planejamento, pouco ocorre, ou de maneira ineficaz. Faz mais sentido para os educandos quando os estudos são pautados na interdisciplinaridade, ou seja, quando os planejamentos se convergem, conversam, se entrelaçam. O trabalho por meio de projetos facilita que isso aconteça. Deve-se conhecer o plano político pedagógico da escola em que trabalha, para que assim os projetos coletivos e planejamentos se entrelaçam.

Em resumo, a melhoria das práticas de ensino de arte requer do professor uma postura proativa e reflexiva, comprometida com sua formação contínua, a diversificação das estratégias pedagógicas, a valorização do processo criativo, a sensibilidade à diversidade dos alunos e a busca por uma abordagem interdisciplinar. Essas atitudes e estratégias, baseadas em teorias pedagógicas contemporâneas, possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, no qual os alunos podem desenvolver suas habilidades artísticas e, ao mesmo tempo, ampliar sua compreensão crítica do mundo em que vivem.

No campo da educação artística, diversos autores têm ideias propostas inovadoras que buscam transformar o ensino das artes, aproximando-o das necessidades e realidades contemporâneas dos alunos. Essas abordagens inovadoras refletem uma pedagogia crítica e sensível, com ênfase na autonomia do aluno, na interdisciplinaridade, na diversidade cultural e na utilização de novas tecnologias. A seguir, apresentamos algumas das principais ideias inovadoras no ensino das artes, conforme a contribuição de teóricos e práticos da área:

APRENDIZAGEM CENTRADA NO PROCESSO CRIATIVO

Uma das propostas inovadoras no ensino de arte é a ênfase no processo criativo em vez do foco exclusivo no produto final. Para autores como Ana Mae Barbosa (1997), o ensino de arte deve privilegiar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, permitindo-lhes experimentar, errar e refletir ao longo de suas produções. O processo criativo é entendido como fundamental para a formação estética, sendo mais importante do que a realização de obras "perfeitas" ou que atendam a critérios estéticos preestabelecidos. Esse foco no processo visa o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica do estudante, incentivando-o a buscar soluções inovadoras e a explorar novas possibilidades expressivas.

"O ensino de arte não deve ser uma simples transmissão de técnicas, mas deve proporcionar ao aluno um espaço de exploração

e reflexão que lhe permita compreender a arte como um meio de transformação pessoal e social." (Barbosa, 1997, p.85)

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL E INTERDISCIPLINAR
A educação artística intercultural e interdisciplinar:

"A arte na escola deve ser um meio para estabelecer diálogos entre diferentes culturas e saberes, pois permite ao aluno expandir suas referências, perceber o mundo de maneira plural e interconectada." (Ostrower, 1992, p.43)

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
O uso de tecnologias digitais no ensino das artes:

"As tecnologias digitais, quando bem utilizadas, podem enriquecer a experiência artística dos alunos, proporcionando-lhes novas formas de criar e interagir com a arte. O computador e outros dispositivos digitais são aliados poderosos para a educação artística no século XXI." (trecho do livro: Ensinar e Aprender arte, currículo do estado de São Paulo).

ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO CRÍTICA
Arte é também uma ferramenta de inclusão social e formação crítica. A formação em arte permite ao educando uma nova visão de mundo, o desenvolvimento de novas perspectivas filosóficas e formação cultural.

"A arte deve ser um espaço de questionamento e reflexão sobre as condições sociais e culturais em que vivemos. Ao explorar temas sociais, a arte escolar pode formar cidadãos mais conscientes e engajados com a realidade ao seu redor." (trecho do livro: Ensinar e Aprender arte, currículo do estado de São Paulo).

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE APRECIATIVA
Proposta de uma educação estética no ensino e o desenvolvimento da sensibilidade apreciativa dos alunos:

"A experiência estética da arte é uma oportunidade para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção crítica, transformando o aluno em um ser capaz de perceber e apreciar a beleza e a complexidade do mundo." (Barbosa, 1997, p.88)

Essas ideias inovadoras no ensino das artes refletem uma abordagem pedagógica que busca tornar o ensino artístico mais significativo, relevante e acessível aos estudantes, ao mesmo tempo em que enfatizam a formação crítica, criativa e sensível. A proposta de uma educação artística que integra o uso de novas tecnologias, o respeito à diversidade cultural, a interdisciplinaridade e a reflexão crítica sobre questões sociais contribui para a construção de um ensino mais inclusivo, dinâmico e adaptado, formando cidadãos críticos e completos em todos os âmbitos do desenvolvimento intelectual e social.
A importância das artes no desenvolvimento de crianças e adolescentes é amplamente reconhecida por estudiosos e educadores que enfatizam seu papel crucial na formação integral dos indivíduos. As artes, em suas diversas manifestações — como as artes visuais, a música, a dança e o teatro — oferecem não apenas a oportunidade de expressão pessoal e criatividade, mas também trazem benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor de jovens em processo de formação.
Em primeiro lugar, as artes são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Gardner (2007), as experiências artísticas estimulam diversas formas de inteligência, como a inteligência visual-espacial, a musical e a cinestésica, proporcionando aos jovens ferramentas para a compreensão e resolução de problemas de maneira criativa e inovadora. Além disso, o engajamento com as artes promove o aprimoramento das habilidades de percepção, atenção e memória. A prática de atividades artísticas exige que o estudante desenvolva capacidades de concentração e foco, essenciais para a realização de tarefas do cotidiano e na vida futura, no mundo do trabalho.
Além disso, as artes desempenham um pa-

pel crucial no desenvolvimento social de crianças e adolescentes. Através das atividades artísticas coletivas, como a participação em grupos de teatro, coros, orquestras ou projetos de arte comunitária, os jovens aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a comunicar de forma eficaz. Segundo Vygotsky (1984), a interação social é um elemento central no aprendizado, e as artes propõem um ambiente rico para o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Além disso, as artes promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, estimulando o respeito pelas diferentes expressões culturais e o fortalecimento da identidade social e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o engajamento com as artes favorece a formação de uma visão crítica do mundo. As experiências artísticas podem desafiar as perspectivas tradicionais e promover o questionamento de normas e valores sociais estabelecidos. A arte possui um poder transformador, sendo capaz de sensibilizar os jovens para questões sociais e culturais, além de estimular a reflexão crítica sobre a realidade ao seu redor. Ao explorar diferentes formas de arte e suas diversas interpretações, os estudantes desenvolvem uma postura mais crítica e reflexiva em relação à sociedade, ou que os preparam para atuar de forma consciente e participativa na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Em resumo, as artes são essenciais no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, pois são atualizadas para o aprimoramento de diversas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Além disso, elas desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de expressar suas próprias identidades de maneira autêntica. O ensino das artes nas escolas, portanto, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove o desenvolvimento humano de maneira abrangente, preparando os jovens para os desafios e para o mundo do trabalho, vida social e comunitária.

Primeiramente, o ensino das artes visuais contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estimulando suas capacidades de percepção, atenção, memória e resolução de problemas. Através da exploração de diferentes linguagens visuais, como o desenho, a pintura, a escultura e a fotografia, as crianças e os adolescentes aprendem a perceber e a interpretar o mundo de maneira mais crítica e sensível, o que favorece a construção de uma compreensão mais complexa e ampla da realidade. A arte, nesse sentido, não apenas amplia o repertório visual, mas também reforça a capacidade de abstração e de pensamento analítico, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

No campo emocional, as artes visuais visam aos estudantes, em suas diversas formas, uma linguagem única para a expressão e processamento de emoções, permitindo que os indivíduos se conectem com suas vivências e sentimentos de maneira profunda e significativa. O ensino de arte, portanto, não se limita à aprendizagem de técnicas ou à criação de produtos artísticos, mas é também uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento emocional, promovendo o desenvolvimento do campo emocional, do qual é frequentemente abordado dentro da teoria psicopedagógica, destacando a relação intrínseca entre a arte e a inteligência emocional.

Ao abordar a teoria das inteligências múltiplas, confirma que a arte ativa diversas formas de inteligência, incluindo a emocional, que envolve a capacidade de identificar, compreender e expressar emoções, tanto em si mesmo quanto nos outros. As atividades artísticas permitem que os alunos desenvolvam uma maior consciência emocional ao criar, interpretar e refletir sobre suas produções. Essa prática de auto expressão no contexto artístico pode facilitar o processo de externalização de sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar, especialmente na tenra idade dos estudantes.

No contexto do ensino de arte, as atividades de criação oferecem aos alunos um espaço seguro para explorar suas emoções, permitindo-lhes canalizar sentimentos de frustração, alegria, raiva, tristeza e outros, de maneira construtiva. A prática artística não

apenas permite a exteriorização desses sentimentos, mas também auxilia no processo de regulação emocional, além disso, a arte no contexto educacional contribui para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional, pois o uso da experiência emocional proporcionada pelas artes também está ligada ao conceito de autoconhecimento e identidade.

Ao integrar a arte ao processo educativo, as escolas não apenas são projetadas para o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos, mas também para sua formação emocional e psicológica, criando um ambiente de aprendizagem que favorece o bem-estar e a emoção, fundamental para o desenvolvimento global dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (1997). Teoria e Prática no Ensino das Artes. São Paulo, Cortez.

OSTROWER, Fayga. (2014). Criatividade E Processos De Criação. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

Ensinar e aprender arte. Secretaria da educação do estado de São Paulo, São Paulo. 2010. Editora CENPEC

Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Ministério da educação, São Paulo. 2013. Editora Edelbra

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PENSAMENTO CRÍTICO

ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo trazer discussões sobre a Educação como forma de pensamento crítico, em vista do desenvolvimento de sujeitos democráticos, autônomos e socialmente filosóficos. A Filosofia para crianças e adolescentes visa esclarecer sua metodologia, tanto par a professores como para aqueles que sentem necessidade de uma transformação no ensino, dessa forma as crianças se prepararão para lidar com questões como ambiguidade, símile, metáforas, analogias, regras e razão. Os sujeitos que aprendem a pensar de forma crítica ficarão mais aptos a raciocinar, formar juízos de valos, conceitos, fazer comparações, sínteses, ampliar o vocabulário e prepara para lidar com fatos de seu cotidiano. A Filosofia desenvolve habilidades cognitivas de raciocínio e investigação, tornando-as livres para expor seus pensamentos. A perspectiva de ensinar filosofia para crianças está relacionada à resolução de conflitos, indagações, questionamentos. Quando se fala e pensa no ensino de Filosofia para crianças, muitos se surpreendem que tal objetivo seja quase impossível.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Crítico; Raciocínio; Sujeitos Democráticos.

INTRODUÇÃO

A filosofia para crianças, não tem por método ensinar as crianças à história da filosofia, mas prepará-las para indagações, ou seja, a pergunta que levará a investigação daquilo que se deseja saber. Trata-se de uma reflexão filosófica, pois a criança desenvolve seu pensamento, seu raciocínio lógico e crítico proporcionando a prática de aprender a "pensar".

O programa de filosofia surgiu na década de 60 quando o professor de lógico Matthew Lipman sentiu a necessidade de desenvolver nas crianças a reflexão e raciocínio lógico. Foi Introduzido no Brasil no final de 1984 pela professora de filosofia Catherine Young Silva, fundadora do pensamento lógico-reflexivo, com a preocupação das crianças pensarem e bem; as pessoas pensam, mas muitas vezes, não é de forma consistente, adequada ou de maneira rica, a filosofia vem de encontro justamente com essa necessidade de pensar com clareza, podendo aplicar em sua própria vida, necessária para a sobrevivência, daí a necessidade de se estar trabalhando a filosofia não só na história que é importante, mas também nas formas simples da vida, ela vem de encontro a provocar e indagar as pessoas.

No entanto, Matthew Lipman (1922-2010), filósofo americano, quis propor um método que tivesse por foco justamente o ensino de Filosofia para crianças desde as idades escolares iniciais, levando-as a discutirem temas filosóficos importantes, explorando pontos importantes da racionalidade humana.

O programa de Lipman produz uma mudança radical na forma como ele aborda a filosofia: trata-se, em primeiro lugar, de fazer filosofia com crianças, mais do que ensiná-la. Neste ponto há uma recuperação criativa da forma como Sócrates e outros a patentearam no passado, mas com uma diferença substancial aqui, a filosofia é praticada com crianças.

Filosofia para crianças é um programa que tem em seu currículo uma série de materiais numa sequência que propõe auxiliar crianças e jovens a desenvolver seu pensamento lógico reflexivo, estimulando seu senso crítico por meio de livros, textos os quais provocam uma discussão sobre pensar. A habilidade do professor estará em auxiliar o educando a pensar em sua vida de modo reflexivo e sistemático, tendo lógica na construção desses pensamentos; sempre haverá uma retomada de conteúdo e nunca um assunto ficará sem resposta ou uma possível solução.

As práticas filosóficas na educação discorrem sobre os desafios no espaço escolar, na comunidade, na família, que muitas vezes não estão preparadas para responder as indagações sobre os "porquês" que são muitos utilizados pelas crianças. Rompendo com

tradições que Filosofia é apenas para os filósofos, defendese que é necessário o reconhecimento da necessidade de que o pensar institui o caminho para a própria construção de uma personalidade e formação, pois a criança desenvolve seu pensamento, seu raciocínio lógico e crítico, ela aprende a pensar desenvolvendo sua autonomia investigativa. A escola por sua vez deve propor e oportunizar ao aluno um ambiente educativo e reflexivo que instiga a curiosidade, a argumentação a criatividade, entre outros, assumindo seu papel em seu fazer pedagógico na sociedade contemporânea. Exercitar a reflexão filosófica está relacionado a resolução de conflitos, indagações, questionamentos, percebe se alguma resistência de instituições que não abrem espaços em seus currículos por desconhecerem ou por desacreditarem na proposta, a filosofia não consegue grandes espaços para se efetivar no âmbito da educação infantil se faz necessário uma reflexão da prática pedagógica.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE FILOSOFIA NA DINÂMICA EDUCACIONAL

A educação para enfrentar os desafios passa por um processo na dinâmica educacional, tendo como a busca de novos objetivos. Uma nova concepção ampliada da educação está atrelada a construção de conhecimento, que todos possam descobrir reanimar e fortalecer o seu potencial criativo e autônomo.

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerar em toda sua plenitude, realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser.

É notório que os novos paradigmas educacionais almejem mudanças, transformações e novos desafios que envolvem a melhoria do processo educacional em sua totalidade por meio do conhecimento, que ocorre a todo o momento e em diversos espaços, é um processo contínuo que resulta aprendizagem, a escola por sua vez é um ambiente privilegiado para potencializar e sistematizar as habilidades requeridas pela experiência e vivência dos educandos com base dialética e filosófica.

A filosofia se ocupa sobre o pensar e reconhece a sua importância, como fundamento para o processo educacional, tornando cada sujeito um cidadão crítico, participativo e com ações democráticas. Atualmente percebemos que as maiorias dos adultos não exercitaram desde pequenos sua autonomia no pensar e no agir, por esse motivo torna-se difícil, exercitar uma visão crítica sobre si e sobre o mundo. A filosofia tem por objetivo compreender e analisar ideias de forma reflexiva por meio de descrições, investigações e interpretações com argumentos racionais e lógicos.

O diálogo é uma ferramenta que proporciona adquirir habilidades cognitivas importantes para a construção do conhecimento filosófico, de um ambiente participativo de trocas de experiências em que se ouve e é ouvido.

A filosofia tem como pressuposto o método investigativo na construção do conhecimento em busca da verdade por meio de indagações. A filosofia aspira à verdade que o mundo não quer assumir, seja porque não compreendeu ou não quer se comprometer viver com a busca dessa verdade.

O SURGIMENTO DA FILOSOFIA

Mas, o que é a filosofia e como ela surgiu?

“A palavra filosofia é grega, é composta por duas outras philo e Sophia.Philo deriva se de phila, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre ios iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio”.

Segundo Chauí (1994), “a filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria tem amizade pelo saber, deseja saber”.

Conforme a tradição histórica atribui-se ao filosofo grego Pitágoras de Samos que viveu no século V antes de cristo, a criação da palavra filosofia. Para Pitágoras a sabedoria plena e completa pertencia aos deuses, mas os jovens poderiam desejá-la ou amá-la, tornando-se assim filósofos.

Foi onde “... o pensamento voltou-se para si mesmo; as pessoas começaram a pensar so-

bre o pensamento. É a partir de então, findo o processo de amadurecimento do pensar, que se deu o nascimento da filosofia". (Lipman 1994)
Sem ordem cronologia podemos observar algumas definições do que a filosofia representa na visão de alguns filósofos de renome, A filosofia para Platão, seria algo benéfico aos seres humanos, ou seja, um saber verdadeiro. Para Kant é o reconhecimento que a razão adquiriu de si mesma tendo a felicidade humana como finalidade. Já Descarte diz que a filosofia séria o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida. Segundo Marilena Chauí (1999, p. 41) a filosofia se define a partir dessas definições, útil a todos os saberes de que os seres humanos são capazes.
Segundo Platão e Aristóteles, a admiração é o princípio da filosofia. Para os filósofos antigos e para os modernos como Descartes, a admiração está na raiz da dúvida, da interrogação e da investigação, portanto, no início do filosofar. É próprio do pensar infantil a imensa capacidade de admirar o mundo, no processo de construção de significados e valores. O adulto já tem suas certezas e seus valores e está em meio a tantas preocupações cotidianas, a tantos desencantamentos, que perde a capacidade de admirar-se perante a existência.
Com o decorrer do tempo a palavra filosofia foi perdendo seu significado origina. Na Grécia Antiga passou a designar um tipo especial de sabedoria. Aquela que nasce do uso metódico da razão, da investigação racional e na busca do conhecimento. No ocidente, esse significado amplo, manteve-se até a Idade Média. Durante a Idade Média, o significado amplo, começou a reduzir. A realidade a ser conhecida passou a ser dividida, despertando estudos especializados, iniciava a separação entre ciências e filosofia.

Existem diversas definições atinentes a filosofia. Lipman considera, entre outras coisas que: "Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir cuidadosamente e corajosamente sobre o que a gente considera importante! (KOHAK, 1999. P. 84).

A filosofia, como disciplina, tem como pressuposto um dos possíveis caminhos e não a solução para as deficiências da educação brasileira, no sentido de facilitar a passagem do pensar ingênuo para o pensar crítico.

O ESTÍMULO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO
Durante muitos anos temos oferecido às crianças e aos jovens, respostas prontas e instantâneas a todos os problemas, isso tem se tornado inadequado e improdutivo, porque estamos podando o pensamento crítico e reflexivo, principalmente dos que são menos favorecidos. Se continuarmos assim em breve a criança já não terá mais incentivo, pois o que ela deseja falar ou fazer haverá sempre alguém que fará por ela. Dessa forma não desenvolvera o pensamento crítico filosófico, dialético na busca da autonomia.
Segundo Piaget em sua teoria, deixa-nos bem claro que se não fizermos nada para estimular essas crianças, em breve serão adultos dependentes e influenciáveis. A criança, em breve serão adultos dependentes e influenciáveis. A criança em condições normais de desenvolvimento à medida que cresce, vai se tornando mais autônoma e menos heterônoma, ou seja, se torna menos dependente de outras pessoas, aptas a tomar decisões por si mesma. Dessa forma devemos estimulá-las a si libertarem para que elas estejam prontas para se integrarem no mundo em que vivemos, pois com tantas diferenças e conflitos, torna- se perigoso. Precisamos oferecer as gerações contemporâneas o trabalho ao acesso filosófico, para estimulálas a pensar de maneira crítica e criativa.
Segundo Lipman, in Loriere (1994) O Programa de Filosofia no 1º grau busca transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, onde todos são responsáveis pela busca da verdade, pela construção coletiva de conhecimento a respeito dos temas levados pelos alunos e pelo desenvolvimento das habilidades do pensamento.
Sendo professor de lógica interessou-se por desenvolver o Programa de filosofia para Crianças no final dos anos 60, quando numa reunião de pais e mestres, na escola de seus filhos, surgiu discursão de que as crianças só estudavam para as provas e depois de algum tempo já não se lembrava, mais do

que se havia estudado. Os Pais sugeriram, a partir da filosofia, um método de ensino que se ajustasse a melhorar o relacionamento das crianças com o ensino e a escola. A partir dessa discussão, começou a elaborar o programa que consiste na "... adaptação das idéias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permitem desenvolver a habilidade de pensar criticamente e relacionar os sentidos das coisas".
Segundo Lipman, as objeções feitas para as crianças não fazerem filosofia, estão diminuindo e dando lugar a novas perguntas: qual o tipo de filosofia que as crianças podem fazer? Embora haja diferenças entre a fase infantil e a adulta, elas não são tão significativas, e as crianças não estão distantes do paradigma da racionalidade adulta, como se pensa.
A proposta de se ensinar filosofia para crianças é algo que ainda suscita muitas dúvidas e controvérsias.

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar um certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela. (GADOTTI, 2002, p. 28)

Na concepção de Lipmam (2001),

"[...] os alunos que não são instruídos a utilizar critérios de maneira sensível ao contexto e ao mesmo tempo autocorretiva não estão aprendendo a pensar criticamente". O pensar crítico é também autocorretivo, isto é, durante o processo de investigação os membros da comunidade começam a buscar fraquezas e corrigir o que é falho, tanto nos procedimentos quanto nos métodos uns dos outros. Uma das preocupações primordiais do pensar crítico é com a verdade, buscando evitar o erro e a falsidade. Desse modo, à medida que os sujeitos vão internalizando os métodos e procedimentos do pensar crítico, podem passar a autocorrigir o seu próprio pensamento (LIPMAM, 2001, p. 179).

Conforme Loriere, o trabalho de Filosofia para Crianças se iniciou no Brasil, no final de 1994, quando a professora Catherine Youg silva havia terminado seu mestrado, com o tema sobre Filosofia para Crianças. Ela fez aplicações com crianças espanholas, porto riquinhas e portuguesas, na cidade de Newark. Chegando no Brasil, entrou em contato com DRECAP-2 e lhes contou sobre o programa. Uns grupos de professores se reuniram e formaram a entidade "centro Brasileiro de Filosofia para crianças". Foram realizados vários estudos e adaptações para realidade, houve a tradução do material par Língua portuguesa, porque as historias não eram brasileiras, algumas delas não se ajustavam a nossa realidade. Realizaram a divulgação do material nas escolas, instituições e na própria Secretaria de Educação de são Paulo, que aplicou em 1985, em escolas de diversos bairros de São Paulo, a experiência em algumas escolas tornou-se conhecida e alguns diretores se mostraram dispostos em aplicar o programa.
O ensino de filosofia para a educação básica no Brasil vem se revitalizando nos últimos anos. A Lei 11.684 de 2 junho de 2008, obriga a sua inserção na grade curricular do Ensino Médio. Algumas instituições, no entanto, foram além, e estenderam seu ensino às séries iniciais da educação básica, tendência essa, que pode vir a ser normatizada por lei. Especificamente, desse contexto.
Para um bom desenvolvimento da posposta apresentada faz necessário uma reforma e reorientação curricular
A Filosofia no Ensino Fundamental, portanto, deve partir da realidade dos educandos, tendo como base todo o arcabouço legado pelos mais de dois mil e quinhentos anos de história da Filosofia, sem, no entanto, fazer uma abordagem conteudista da mesma. É necessária essa base histórico-documental, pois

"... a Filosofia tem sua origem e ponto de partida quando o pensamento instigador do Homem se volta reflexivamente sobre si próprio e seu conteúdo de conhecimentos já elaborados e conceituados" (PRADO JR., 1997, p. 30).

Mas também é necessária certa atualização no que concerne aos seus conteúdos. Lipman o fez em suas novelas, abordando os grandes filósofos da humanidade e suas reflexões por meio de seus personagens como Rebeca, Pimpa, Luíza.

O INCENTIVO AO DIÁLOGO INVESTIGATIVO

Alguma criança independente de sua condição socioeconômica, entram na escola curiosas, ansiosas, criativas, esperançosas, e aos poucos, perdem esse estimulo e se tornam mais apáticas, sem vontade para aprender. A criança tem que ter oportunidade de ser ouvida, respeitada, tratada como ser humano, aptas a desenvolver conceitos, tirar inferências, raciocinar logicamente, livre de manifestações.

A escola tem como papel incentivar as crianças ase exporem, sem medos, angústias, discriminações, dar- lhes liberdade de demonstrar suas opiniões. Incentivar as crianças a pensarem filosoficamente, isso não é uma tarefa muito fácil, mas possível de se realizar e os professores não devem desanimar, são eles que podem mediar o ambiente de modo que a consciência da criança se prolongue. Se os professores conduzirem adequadamente seus alunos, eles vão ajudá-los a verbalizar, objetivar e refletir seus pensamentos.

Para que isso realmente ocorra há necessidade de que o professor estimule os educandos a interagir pela fala e escuta.

É devido à linguagem que o homem se reconhece como ser humano, assim pode se comunicar com outras pessoas e trocar experiências, mas para isso é essencial que haja outras pessoas, é na convivência social que nasce a linguagem, conforme as necessidades de intercâmbio e contato social.

É por meio da fala que as crianças se certificam de seu conhecimento respeito do mundo que a cerca, assim como si mesmo. A fala é a expressão de comunicação mais utilizada, favorecendo assim o contato social das pessoas.

Desde pequenas as crianças são muito curiosas, quer saber o porquê de todas as coisas, os adultos ficam “de saia justa” com tantas interrogações, e não respondem as perguntas de forma adequada ou simplesmente ignoram essa fase de curiosidade a respeito do mundo e das coisas, prejudicando o desenvolvimento investigativo das crianças”.

Os estudos de Piaget nos deixam claro que a criança em condições normais, torna-se progressivamente autônoma, mas na medida em que cresce o adulto passa a conduzi-la tornando-a cada vez mais heterônoma, acreditando em todos os fatos sem questionamentos.

Quando a criança se sentir “pronta” ela mesma se interessa pela leitura e escrita, sem traumas, de forma a estimular cada vez mais criatividade e espontaneidade. De acordo com as teorias de Piaget é no contato com outras crianças que ela vai confrontar seu pensamento e consequentemente descobrir que seus amigos pensam diferente dela.

As crianças vão crescendo, e aos poucos vão perdendo a curiosidade reflete menos, questionam menos, reduzem seu potencial, sua imaginação e fica, com medo de falar e serem advertidas.

O professor deve estimular as crianças a falarem, tirando-lhes o medo de serem rendidas, de falarem “bobagem” e os outros rirem. Quando o professor perceber que as crianças desejam falar algo, mesmo que seja no meio de uma discussão, ou em qualquer atividade, ele deve deixá-las livres ao ponto de se sentirem seguras, e sem medos. Podemos ajudá-las fazendo perguntas do tipo: Como vocês estão? Quais suas opiniões a esse respeito? O que vocês querem falar? O que vocês fizeram ontem? O ideal é o professor proporcionar sempre uma roda de conversa no período da aula, para as crianças expor momentos da sua vida cotidiana.

Existem crianças que desde pequenas são incentivadas ao diálogo, são criativas, criadoras, não tem medo de expor seus pensamentos, suas dúvidas anseios e medos.

Não devemos evitar as conversas, mas estimulá-las em direção positiva e criadoras. O professor deve criar um ambiente que estimule, criando oportunidades, para discussões. É importante que elas contribuam, e sintam a necessidade de continuar participando de conversas e diálogos significativos, tanto que continue pensando sobre as discussões e sinta a necessidade de contribuir para o raciocínio, como também dar oportu-

nidade aos outros, para que expressem suas opiniões, colaborando assim para uma complementação de suas próprias ideias.
É essencial que se tenha a mente a importância de cada falar na sua vez, sempre respeitando a fala e a opinião do outro.
Lipman (2001)" Se a criança não for encorajada à experimentação com as palavras é inevitável que se iniba a experimentação intelectual". Se as conversas forem organizadas e disciplinadas, aprimorarão as habilidades de pensamento, pois a comunicação verbal exige uma série de atos mentais. Outro benefício é que os jovens gostam de falar e de serem ouvidos, por esse motivo é aconselhável que o professor utilize uma atividade que eles gostem que melhore seu poder de raciocínio e respeito mútuo, do que tentar forçá-lo em uma atividade que se sintam intrinsecamente insatisfeitos.
A criança é um ser ativo e tem um enorme potencial, este somente será exposto se o que a criança estiver fazendo seja o seu interesse, somente assim ela internalizará o que lhe foi exposto.
Também é importante ter alguém que nos ouça quando estamos com problemas insatisfeitos, alegres, tristes, angustiados. Sentimos a necessidade de sermos ouvido e compreendido, a criança por sua vez sente a mesma necessidade, mas como os adultos estão sempre ocupados com afazeres, muitas vezes, ele apenas ouve, não dá a atenção que deveria ser dada a crianças, a escuta atenta, a criança apresenta-se triste porque quer que preste atenção nela.
O professor tem que estimulas as crianças a falarem, mas tomando o cuidado de expressarem claramente o que querem dizer , seu pensamento não poderá ser confuso, caso contrário entenderemos com um outro significado que não é real. Também é importante as crianças aprenderem a ouvir umas as outras mesmo em discussão, se todas falarem ao mesmo tempo ninguém entenderá nada do que foi dito, tem que aprender a respeitar a vez do outro, se todos respeitarem sua vez, conseguimos ouvir e sermos ouvidos, facilitando para o entendimento.
Essa não é uma tarefa muito fácil de realizar, e leva muito tempo a paciência para conscientizar as crianças dessa necessidade, mas é essencial para que ocorra um diálogo investigativo, atenção, coerência e disciplina.
É importante que no momento da leitura a criança se transporta a outro mundo e comece a discutir entre os colegas como se estivessem discutindo sobre sua própria vida, integram-se de tal forma ao texto que não desejam parar para falar a respeito dele. É importante que o assunto seja interessante para a criança caso contrário ela terá dificuldades de discutir algo em que não está integrada, que não seja de seu interesse. O professor deve estimular o diálogo a partir de assuntos que fazem parte do cotidiano da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica e analítica. Mais do que transmitir conhecimento, a educação deve estimular a reflexão, o questionamento e a análise profunda dos fatos e ideias que nos cercam.
Quando a educação é entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, os indivíduos se tornam mais aptos a avaliar informações com discernimento, a identificar preconceitos e manipulações, e a formar opiniões fundamentadas em argumentos sólidos.
Promover o pensamento crítico nas salas de aula não se resume apenas a apresentar conteúdos diversos, mas também a incentivar os alunos a questionar, a debater e a buscar diferentes perspectivas sobre um mesmo tema. Dessa forma, os estudantes aprendem a analisar os problemas de forma abrangente, a considerar múltiplos pontos de vista e a tomar decisões embasadas em raciocínio lógico.
Além disso, o pensamento crítico não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende para todas as esferas da vida. Indivíduos que desenvolvem essa habilidade estão mais preparados para enfrentar desafios complexos, para se adaptar a mudanças e para contribuir de forma significativa para a sociedade.
Portanto, a educação como forma de pensamento crítico não apenas capacita os indivíduos a analisar o mundo ao seu redor, mas

também os empodera para serem agentes de transformação, capazes de questionar o status quo, de buscar soluções inovadoras e de promover uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho- Ensinar e Aprender com sentido. São Paulo: Editora Cortez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia de Matthew Lipman. Petrópolis, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar e WUENSCH, Ann Mirian (Orgs.). Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus Editorial, 1990. LIPMAN, Matthew. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PRADO Jr., Caio. O que é filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1981.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE COMO A UTILIZAÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E OUTRAS ATIVIDADES LÚDICAS FAVORECE O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

RESUMO

A ludicidade, entendida como o ato de brincar, constitui uma importante ferramenta pedagógica na educação infantil, pois possibilita que a criança aprenda de forma prazerosa, significativa e ativa. Jogos, brinquedos, cantigas, dramatizações e outras atividades lúdicas não apenas despertam o interesse pelo conhecimento, mas também favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social dos pequenos. Ao brincar, a criança experimenta, explora, constrói hipóteses e desenvolve habilidades essenciais para a leitura, escrita e resolução de problemas. A ludicidade permite uma aprendizagem contextualizada, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno, promovendo a inclusão e fortalecendo os vínculos afetivos entre educador e educando. Além disso, contribui para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e do pensamento simbólico, sendo reconhecida por diversas teorias da aprendizagem como parte fundamental do processo educacional. O uso intencional do lúdico no planejamento pedagógico transforma a sala de aula em um ambiente acolhedor e estimulante, onde aprender se torna um ato prazeroso e significativo. Assim, a ludicidade não deve ser vista como mero entretenimento, mas como estratégia essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos marcos mais significativos no desenvolvimento cognitivo e social de uma criança. Trata-se de um processo complexo que vai além da simples decodificação de letras e palavras, envolvendo também a compreensão, interpretação e produção de sentidos a partir da linguagem escrita. Diante dessa complexidade, é essencial que os métodos de ensino utilizados na alfabetização sejam eficazes, motivadores e adaptados às necessidades e características da criança. Nesse contexto, o lúdico assume um papel de destaque, sendo reconhecido como um poderoso instrumento pedagógico capaz de facilitar a aprendizagem, estimular a criatividade e promover o desenvolvimento integral do aluno.

O termo "lúdico" remete à ideia de brincadeira, jogo e diversão. Contudo, no campo educacional, ele carrega um significado ainda mais profundo. As atividades lúdicas não se resumem a momentos de recreação ou distração; ao contrário, elas são ferramentas estratégicas que, quando bem planejadas e integradas ao currículo, contribuem significativamente para a construção do conhecimento. No processo de alfabetização, essas atividades se revelam especialmente valiosas, pois permitem à criança aprender de maneira prazerosa, contextualizada e significativa, respeitando o seu ritmo e seu modo próprio de explorar o mundo.

As contribuições do lúdico para a alfabetização podem ser compreendidas a partir de diferentes perspectivas pedagógicas e psicológicas. De acordo com estudiosos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, pois favorece a internalização de conceitos, a socialização e o desenvolvimento da linguagem. Piaget destaca o jogo como uma manifestação da inteligência sensório-motora e pré-operatória, enquanto Vygotsky ressalta o papel do jogo simbólico como elemento central na mediação entre o pensamento e a linguagem. Essas abordagens sustentam a importância de incorporar o lúdico de forma intencional e planejada nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Ao considerar o lúdico como elemento essencial no processo de alfabetização, é necessário repensar as metodologias tradicionais de ensino, que muitas vezes se baseiam na repetição mecânica, na memorização descontextualizada e na passividade do aluno. A ludicidade rompe com esse modelo, ao

propor uma aprendizagem ativa, interativa e centrada no sujeito. Jogos educativos, cantigas, contação de histórias, dramatizações, atividades artísticas e tecnológicas são alguns exemplos de práticas lúdicas que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação, descoberta e construção de saberes.

Além de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, o lúdico contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a alfabetização, como a atenção, a memória, o raciocínio lógico, a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, entre outras. Ao manipular objetos, ouvir histórias, cantar, desenhar e brincar, a criança está, na verdade, exercitando capacidades cognitivas essenciais à leitura e à escrita. Dessa forma, o lúdico não apenas motiva o aluno a aprender, mas também o prepara cognitivamente para os desafios da alfabetização.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura infantil no processo educativo. O lúdico, ao dialogar com o universo simbólico da criança, favorece a construção de vínculos afetivos com o conhecimento, criando um ambiente acolhedor, seguro e propício à aprendizagem. Quando o educador reconhece a

importância das brincadeiras, dos jogos e das narrativas no cotidiano da criança, ele demonstra respeito por sua cultura e por sua forma de ser no mundo, o que fortalece a autoestima, a autonomia e o protagonismo do aluno no processo de alfabetização.

É importante ressaltar que a implementação do lúdico na alfabetização não deve ocorrer de forma aleatória ou desarticulada dos objetivos pedagógicos. O planejamento cuidadoso, a escolha criteriosa dos recursos e a mediação qualificada do professor são condições indispensáveis para que as atividades lúdicas realmente contribuam para a aprendizagem. O lúdico precisa estar alinhado ao conteúdo curricular, ser pertinente às etapas do desenvolvimento infantil e considerar as particularidades de cada aluno, de modo a promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Além disso, o uso do lúdico na alfabetização deve ser compreendido como uma prática contínua e integrada ao processo educacional, e não como uma atividade pontual ou meramente compensatória. A ludicidade deve fazer parte da cultura escolar e ser reconhecida como uma dimensão legítima do ensino e da aprendizagem. Isso requer uma mudança de postura por parte dos educadores, que devem deixar de enxergar o brincar como perda de tempo e passar a valorizá-lo como estratégia de ensino-aprendizagem.

A importância do lúdico no processo de alfabetização também se reflete nos resultados observados em sala de aula. Diversas pesquisas apontam que alunos alfabetizados em contextos lúdicos apresentam melhor desempenho na leitura e na escrita, maior interesse pelos estudos, menor evasão escolar e desenvolvimento mais equilibrado em aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Esses dados reforçam a ideia de que o lúdico não é apenas um complemento ao ensino, mas um elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Em tempos de transformação educacional e busca por metodologias mais humanizadas, inclusivas e eficazes, discutir o papel do lúdico na alfabetização torna-se não apenas relevante, mas urgente. É preciso resgatar o valor do brincar na educação e reconhecer que, por meio do lúdico, é possível construir uma escola mais acolhedora, criativa e promotora de aprendizagens significativas. Ao considerar o lúdico como aliado da alfabetização, o educador amplia suas possibilidades de atuação, potencializa o processo de ensino e promove uma educação mais sensível às necessidades e potencialidades das crianças.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico no processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de saberes de forma prazerosa e significativa. A partir de uma abordagem teórica e prática, serão analisados os fundamentos pedagógicos que sustentam a ludicidade no ensino, bem como as estratégias que podem ser adotadas pelos educadores para integrar o lúdico ao cotidiano escolar de maneira eficaz. Com isso, espera-se contribuir para a valorização

do brincar como prática pedagógica e para a construção de uma alfabetização mais humanizada, participativa e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade, em seu sentido mais amplo, remete às atividades que envolvem brincadeiras, jogos, fantasias, dramatizações, músicas e outras expressões criativas. Na educação infantil, esse recurso não apenas diverte, mas ensina. Por isso, o brincar deve ser compreendido como uma estratégia essencial e estruturante do processo pedagógico. Por meio do lúdico, a criança se expressa, descobre o mundo, se socializa, experimenta, desenvolve sua linguagem e compreende conceitos abstratos. Assim, a ludicidade se apresenta como uma ponte entre o universo simbólico da infância e o conhecimento formal promovido pela escola.

Durante a primeira infância, o desenvolvimento do ser humano ocorre de forma acelerada e multifacetada. A criança está em um momento de descoberta de si mesma, do outro e do ambiente ao seu redor. As experiências vividas nessa fase têm impacto direto em seu desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social. Nesse contexto, o brincar deixa de ser uma atividade secundária ou meramente recreativa para ocupar um espaço central na formação da criança. O ato de brincar, quando inserido de forma intencional no ambiente escolar, passa a cumprir funções pedagógicas importantes, pois mobiliza múltiplas habilidades simultaneamente.

O brincar, nessa fase da vida, representa uma linguagem própria da criança, um meio pelo qual ela expressa seus sentimentos, elabora suas experiências e interage com o mundo. Trata-se de uma atividade complexa que integra imaginação, percepção, movimento, emoção e cognição. Quando bem planejado e mediado por profissionais da educação infantil, o brincar torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral.

No ambiente escolar, o professor tem o papel de criar condições para que o brincar aconteça de forma significativa, segura e estimulante. Isso envolve tanto a organização dos espaços quanto a seleção de materiais diversos, adequados às faixas etárias e às necessidades específicas das crianças. A mediação pedagógica nesse processo é essencial, pois permite ao educador observar, escutar e interagir com os alunos, identificando suas potencialidades, interesses e desafios.

É por meio das brincadeiras que a criança experimenta papéis sociais, exercita a comunicação, amplia o vocabulário, desenvolve o raciocínio lógico e a coordenação motora. As atividades lúdicas também contribuem para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de resolver conflitos. Além disso, ao brincar com outras crianças, os pequenos aprendem a negociar regras, compartilhar, esperar sua vez e respeitar o outro — habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil, reforçando a ideia de que educar e cuidar são ações indissociáveis. Isso implica valorizar o tempo da infância e respeitar os modos próprios das crianças se relacionarem com o saber. O currículo da educação infantil deve, portanto, ser construído a partir das experiências lúdicas, garantindo que as aprendizagens ocorram de forma contextualizada, prazerosa e desafiadora.

A diversidade de brincadeiras — simbólicas, sensório-motoras, de regras, cantadas, de faz de conta — permite que as crianças explorem diferentes dimensões do conhecimento e do ser. O faz de conta, por exemplo, possibilita à criança representar situações do cotidiano, desenvolver a empatia e elaborar conflitos internos. Já as brincadeiras motoras favorecem o controle corporal, o equilíbrio, a agilidade e o reconhecimento dos limites do próprio corpo.

Cabe à escola e aos educadores compreenderem que o brincar não é uma “pausa” na aprendizagem, mas sim um momento em que múltiplos aprendizados estão acontecendo de forma integrada. É durante essas atividades que as crianças exercitam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de imaginar novas possibilidades. Ao brincar, elas constroem significados, testam hipóteses e produzem cultura.

Além disso, o brincar tem um impacto positivo na saúde mental das crianças. Em um mundo marcado pelo excesso de estímulos e por rotinas muitas vezes aceleradas, o tempo para brincar se configura como um espaço de liberdade, expressão e relaxamento emocional. É uma forma de garantir o bemestar da infância, respeitando seus direitos e promovendo o desenvolvimento saudável.

Para que o brincar cumpra plenamente seu papel pedagógico, é necessário que as políticas públicas valorizem a educação infantil, oferecendo formação continuada aos professores, estrutura física adequada, tempo pedagógico suficiente e materiais lúdicos de qualidade. O compromisso com uma educação infantil de qualidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento do brincar como direito da criança e como eixo articulador das práticas escolares.

Em suma, brincar é aprender, é crescer, é tornar-se sujeito no mundo. A escola que compreende isso e que organiza seu cotidiano a partir dessa concepção está contribuindo para a formação de crianças mais criativas, seguras, autônomas e felizes — cidadãos capazes de pensar criticamente e agir com sensibilidade em relação ao outro e ao seu entorno.

A pedagogia contemporânea reconhece a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Ela não aprende de forma passiva, recebendo informações prontas do professor; ao contrário, ela aprende experimentando, questionando, manipulando e interagindo. O lúdico favorece esse protagonismo infantil, ao propor situações de aprendizagem que incentivam a curiosidade, a investigação, a cooperação e a autonomia. Jogos de montar, circuitos motores, cantigas de roda, encenações, contação de histórias e brincadeiras simbólicas são exemplos de práticas lúdicas que estimulam o aprendizado de forma prazerosa e contextualizada.

Sob a ótica de Piaget, o jogo é um mecanismo fundamental no desenvolvimento da inteligência da criança. O autor destaca que, por meio do brincar, a criança exercita seus esquemas mentais, equilibra processos de assimilação e acomodação e constrói seu conhecimento. Os jogos de regras, por exemplo, além de ensinarem noções de respeito, turno e convivência, também são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógicomatemático. Já Vygotsky enfatiza o papel do outro na aprendizagem e destaca a importância da interação social no processo educativo. Em suas teorias, o brincar simbólico aparece como essencial para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de abstração.

Nesse sentido, os brinquedos e jogos ganham papel de destaque, pois são mediadores entre o mundo interno da criança e o conhecimento externo. Ao utilizar um jogo de memória, por exemplo, é possível desenvolver habilidades como atenção, concentração, raciocínio lógico, além de trabalhar a linguagem e o vocabulário. Brincadeiras com blocos de montar podem ajudar na noção espacial, no pensamento lógico e na coordenação motora fina. A contação de histórias estimula a imaginação, a escuta ativa, a formação de repertório linguístico e o prazer pela leitura. Assim, os recursos lúdicos permitem uma aprendizagem significativa, pois estão diretamente conectados ao cotidiano e aos interesses da criança.

Vale destacar também que o lúdico possui uma dimensão afetiva relevante. Ao brincar, a criança se sente segura, acolhida e respeitada em seu modo de ser e de aprender. Isso cria um ambiente favorável à aprendizagem, pois emoções positivas potencializam a assimilação de conteúdos. A relação afetiva estabelecida entre educador e criança durante atividades lúdicas também fortalece o vínculo de confiança, essencial para a construção do conhecimento. O educador que valoriza o brincar compreende que ensinar não é apenas transmitir saberes, mas criar condições para que esses saberes façam sentido na vivência da criança.

Outro ponto importante é a ludicidade como estratégia inclusiva. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e necessidades específicas se beneficiam de abordagens que vão além da linguagem verbal tradicional. O brincar, por ser uma linguagem universal da infância, permite que todos participem, independentemente de suas limitações. Crianças com deficiência, por exemplo, podem ser estimuladas com

jogos adaptados, brincadeiras sensoriais ou atividades motoras que respeitem suas condições e potencializem suas habilidades. O ambiente lúdico, quando bem planejado, torna-se acessível, acolhedor e equitativo.

Entretanto, para que a ludicidade cumpra sua função pedagógica, é fundamental que o educador compreenda seu verdadeiro valor e planeje as atividades com intencionalidade. O brincar livre é importante e deve ser preservado, mas o brincar orientado pelo educador pode aprofundar aprendizagens e construir pontes entre o conhecimento prévio da criança e os novos conteúdos escolares. O profissional da educação infantil precisa conhecer os tipos de brincadeiras, os objetivos que elas podem alcançar, os materiais mais adequados e, principalmente, estar atento às interações que ocorrem durante as atividades.

A formação do educador, portanto, é um fator determinante para o sucesso da ludicidade na educação infantil. Professores bem preparados sabem articular teoria e prática, observam atentamente as crianças, avaliam suas necessidades e interesses, e utilizam o brincar como estratégia de mediação do conhecimento. O lúdico deve ser planejado com base em objetivos claros, respeitando o currículo da educação infantil e as diretrizes pedagógicas da instituição. Além disso, o educador deve ser criativo, flexível e sensível para adaptar as atividades conforme o grupo e o contexto.

O espaço físico também influencia diretamente na qualidade das experiências lúdicas. Salas organizadas com cantos de brincadeiras, materiais acessíveis, ambientes seguros e esteticamente estimulantes favorecem o uso do lúdico como recurso pedagógico. É necessário que a escola como um todo valorize a cultura do brincar, garantindo tempo e espaço para essas experiências no cotidiano escolar. A gestão escolar tem papel fundamental nesse processo, promovendo formações, investindo em materiais e incentivando práticas que integrem ludicidade e aprendizagem.

Com o avanço da tecnologia, novos recursos lúdicos digitais também passaram a compor o cenário educacional. Aplicativos interativos, jogos educativos online, vídeos animados e plataformas digitais podem ser utilizados com critério e intencionalidade pedagógica para enriquecer o trabalho do professor. No entanto, é importante lembrar que o contato humano, as interações sociais e as experiências concretas são insubstituíveis na primeira infância. A tecnologia deve ser vista como complemento e não como substituta do brincar tradicional.

A ludicidade ainda enfrenta desafios para ser efetivamente valorizada nas práticas educativas. Em muitos contextos escolares, o brincar ainda é visto como uma atividade de “tempo livre” ou um recurso secundário frente à pressão por resultados e desempenho acadêmico. Tal visão precisa ser superada, pois compromete a qualidade da educação infantil e desconsidera as necessidades reais da criança. Valorizar o lúdico é respeitar a infância em sua essência e reconhecer que aprender pode – e deve – ser uma experiência prazerosa, envolvente e significativa.

A valorização do brincar como prática pedagógica é também um compromisso com a construção de uma escola mais humanizada, que respeita os direitos das crianças, promove seu bem-estar e potencializa seu desenvolvimento integral. A ludicidade possibilita que a escola seja um espaço onde a criança tenha voz, participe ativamente do processo educativo e desenvolva-se em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, física, social e cultural.

Em síntese, a ludicidade é uma ferramenta pedagógica indispensável na educação infantil. Ela estimula a curiosidade, fortalece vínculos, desenvolve habilidades fundamentais e favorece a aprendizagem de forma leve e prazerosa. O educador que reconhece e valoriza o brincar como prática educativa contribui para a formação de sujeitos mais criativos, críticos, autônomos e felizes. Investir em uma educação infantil baseada na ludicidade é investir em uma base sólida para a trajetória escolar e para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, ao longo deste trabalho, foi apresentada como um elemento fundamental na prática pedagógica da educação infantil. Mais do que um simples recurso recreativo, o lúdico se mostrou como uma estratégia

eficaz de ensino e aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança — físico, emocional, social e cognitivo — de forma significativa, prazerosa e contextualizada. Através de jogos, brincadeiras, histórias, músicas, dramatizações e atividades criativas, a criança interage com o mundo, constrói saberes, expressa sentimentos, elabora pensamentos e desenvolve habilidades essenciais para sua formação.

A educação infantil é o primeiro contato formal da criança com o ambiente escolar e, por isso, deve ser acolhedora, afetiva e, sobretudo, respeitosa com as necessidades e especificidades da infância. O brincar, nesse sentido, não é apenas uma atividade natural da criança, mas também uma linguagem através da qual ela aprende, comunica-se e desenvolve-se. Assim, incorporar a ludicidade de forma planejada e intencional nas práticas pedagógicas é reconhecer o valor da infância e garantir uma educação de qualidade, inclusiva e centrada no sujeito que aprende.

As teorias de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e outros estudiosos corroboram a importância do lúdico como parte essencial do processo educacional. O jogo simbólico, os jogos de regras, as interações sociais e as mediações do adulto têm papel decisivo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a linguagem, o pensamento lógico, a coordenação motora, a criatividade, a empatia e o senso crítico. Dessa forma, a ludicidade não apenas complementa o ensino, mas estrutura e fortalece os processos de aprendizagem.

Ao proporcionar situações em que a criança possa experimentar, errar, acertar, criar, imaginar e conviver, o educador está promovendo uma aprendizagem ativa, viva e efetiva. O brincar orientado e bem planejado também contribui para a avaliação contínua da aprendizagem, permitindo que o professor observe avanços, dificuldades e interesses dos alunos de maneira natural e significativa, sem a rigidez de métodos tradicionais.

O papel do professor é, portanto, de extrema importância. Cabe a ele mediar as atividades lúdicas com consciência pedagógica, estabelecendo objetivos claros, selecionando materiais apropriados e criando um ambiente rico em estímulos e oportunidades. O professor deve ser sensível, criativo e aberto às múltiplas formas de expressão da criança, valorizando suas experiências e incentivando sua autonomia. Para isso, é necessário investimento em formação continuada, reflexão sobre a prática e suporte institucional.

Além disso, o ambiente escolar precisa favorecer a ludicidade. Espaços organizados, seguros, estimulantes e adaptados ao universo infantil contribuem diretamente para o êxito das atividades lúdicas. A gestão escolar, por sua vez, deve reconhecer a importância do brincar e oferecer condições estruturais e pedagógicas para que essa prática seja valorizada e efetivamente implementada no cotidiano da escola.

A ludicidade também se revela um caminho eficaz para a inclusão, uma vez que permite que todas as crianças participem das atividades, respeitando suas diferenças e potencialidades. Seja qual for sua condição física, cognitiva ou social, toda criança tem o direito de aprender brincando, de se expressar por meio do jogo e de vivenciar experiências significativas no espaço escolar.

Com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais contemporâneas, novas formas de brincar surgem e devem ser incorporadas de maneira crítica e criativa às práticas pedagógicas. O uso de jogos digitais, recursos audiovisuais e plataformas interativas pode enriquecer o trabalho do professor, desde que estejam a serviço da aprendizagem e da criança, e não o contrário. O equilíbrio entre o lúdico tradicional e o tecnológico é necessário para responder aos interesses das novas gerações, sem perder a essência humanizadora da educação infantil.

Apesar de sua comprovada importância, o brincar ainda enfrenta resistências em alguns contextos escolares, sendo erroneamente visto como perda de tempo ou atividade secundária. Essa visão precisa ser superada por meio de políticas públicas, formações docentes e uma mudança cultural que valorize a infância como fase essencial da vida, com direitos próprios e necessidades específicas. O brincar deve ser reconhecido não como privilégio, mas como direito

garantido por lei e assegurado pelas práticas pedagógicas cotidianas.

Em suma, as atividades lúdicas são fundamentais para a efetivação de uma educação infantil de qualidade. Elas contribuem para a construção de uma base sólida para os aprendizados futuros e formam sujeitos mais criativos, autônomos, felizes e preparados para os desafios da vida em sociedade. O lúdico, quando usado com intencionalidade, sensibilidade e competência pedagógica, transforma o processo de ensino e aprendizagem em uma experiência rica, significativa e transformadora.

Portanto, é imprescindível que educadores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar unam esforços para garantir o espaço e o tempo do brincar nas instituições de educação infantil. Investir na ludicidade é investir na infância, na educação e no futuro. O desafio que se impõe é compreender o brincar não como um momento à parte, mas como parte essencial e estruturante do currículo, da prática pedagógica e da formação humana das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ubiratan D'Ambrósio de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento do brincar. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, Maria Carmem. Brinquedo e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IGUALDADE E EQUIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANDREZA BASTAZINI

RESUMO
A história da Educação Especial é um testemunho da evolução da sociedade em sua busca por inclusão e igualdade. Durante séculos, indivíduos com necessidades educacionais especiais foram frequentemente marginalizados, segregados e privados do direito fundamental à educação de qualidade. No entanto, ao longo do tempo, iniciativas visionárias e a luta incansável de defensores da inclusão promoveram mudanças significativas nesse cenário. As raízes da Educação Especial remontam a tempos antigos, onde sociedades antigas como a grega e a romana já demonstravam preocupação com o tratamento de pessoas com deficiências. No entanto, foi somente nos séculos recentes que movimentos mais estruturados e sistematizados em prol da inclusão ganharam força. No século XIX, surgiram os primeiros esforços organizados para oferecer educação às pessoas com deficiências, com destaque para a criação de escolas especiais e a formulação de métodos pedagógicos adaptados. A partir do século XX, avanços significativos foram alcançados, com a consolidação de leis e políticas que garantiam o direito à educação para todos, independentemente de suas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiências; Educação; Igualdade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A verdadeira transformação na Educação Especial veio com a conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade. Movimentos sociais, avanços na psicologia e pedagogia, bem como o reconhecimento dos direitos humanos, foram fundamentais para impulsionar mudanças estruturais na forma como a sociedade encarava a educação das pessoas com necessidades especiais.

Atualmente, a Educação Especial representa não apenas uma área de ensino adaptada, mas um símbolo da luta por uma sociedade mais inclusiva e justa. As conquistas nesse campo são evidentes, com políticas de inclusão efetivas, formação de professores capacitados, tecnologias assistivas inovadoras e uma mentalidade progressista que valoriza a diversidade como um pilar da educação de qualidade.

A jornada da Educação Especial é marcada por desafios superados, batalhas travadas e vitórias conquistadas. É um lembrete poderoso de que, através da dedicação, empatia e compromisso com a igualdade, podemos transformar vidas e construir um futuro mais inclusivo para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

A integração apresenta um desafio na educação elementar, orientando as abordagens educacionais focadas na inserção de crianças e jovens no sistema educativo nacional que, devido a disparidades sociais, culturais, de gênero e/ou econômicas, confrontam obstáculos para alcançar a educação ou estão em risco de exclusão dos serviços educacionais.

A concepção de uma sociedade equitativa, onde os cidadãos desfrutam da liberdade de expressão e convicção, vivendo sem temores e privações, está fundamentada no reconhecimento da dignidade inerente de todos os seres humanos e na igualdade de seus direitos essenciais, princípios espelhados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma iniciativa global à qual o Brasil se associou.

Abordar a educação inclusiva implica uma metamorfose da sociedade segregacionista, visando à integração de todos os estratos sociais, sem distinção econômica, sociocultural, étnica, de gênero ou política, em prol de uma democracia participativa.

Essa mudança demanda a participação de cidadãos, autoridades governamentais e entidades sociais, incluindo a educação, que pode fomentar equidade e justiça social para os excluídos não somente do sistema educativo, mas também da própria comunidade.

Entretanto, a educação tem sido afetada pelas variações da política econômica, com reduções no financiamento e a busca por

"igualdade" ao conceder bolsas de estudo para alunos "talentosos" de baixa renda, sem levar em conta o nível de ensino.
Paralelamente, os cortes nos recursos destinados ao Ministério da Educação Pública e às universidades públicas favorecem o avanço do setor privado, restringindo o acesso dos jovens ao ensino superior por meio de exames de admissão, um procedimento que seleciona e exclui os menos favorecidos da escola pública, negligenciando aqueles sem "aptidão intelectual".
Nesse contexto, sob a ótica das bolsas, ocorre segregação social e exclusão dos marginalizados em diversas esferas. Isso se reflete nas políticas educacionais para crianças com necessidades especiais, que evoluem de uma escola integrada para um conceito inicial de escola inclusiva, ao mesmo tempo em que ressurgem categorizações restritivas impostas pela Subsecretaria de Educação Básica, identificando as várias limitações.
Contudo, qualquer forma de preconceito resulta em separação e atenta contra a dignidade das pessoas. Portanto, a escola inclusiva representa uma inovação e um avanço democrático ao acolher membros de todas as esferas sociais.

EXCLUSÃO EDUCACIONAL

A exclusão educacional e a alienação de grupos vulneráveis representam desafios consideráveis para a construção de uma sociedade abrangente, onde as instituições de ensino são inclusivas, proporcionando acesso a uma educação de excelência e integrando os alunos em todas as esferas educacionais e sociais, como partes essenciais da comunidade escolar e da sociedade em sua totalidade.
Alcançar a equidade de oportunidades, remover os obstáculos à aprendizagem, lidar com a diversidade e atender às necessidades de todos os estudantes é uma missão complexa, especialmente quando persistimos em estigmatizar, segregar, diferenciar ou discriminar.
A concepção de escola integradora não surge de imediato, mas é fruto de um processo prolongado, desde a ideia de educação especial até a visão contemporânea de uma escola inclusiva, passando por estágios como escolas especializadas, escolas integradas e atendimento às necessidades especiais de aprendizagem.
No entanto, para concretizar uma escola inclusiva, é fundamental edificar uma sociedade integradora na qual todos tenham um espaço, com suas singularidades, habilidades, saberes e lacunas de conhecimento. Uma sociedade autenticamente democrática não apenas de fachada, mas na prática, onde todos os cidadãos se percebam igualmente capacitados a se engajar ativamente na vida política, econômica, social e cultural, com acesso a serviços primordiais como saúde, educação e moradia.
Nesse contexto social, todos são acolhidos, independentemente de sua posição social, gênero, idade, convicções ou origem étnica, com direitos e deveres equitativos sob a lei, sem privilégios de qualquer natureza – essa é a essência de uma sociedade integradora, que proporciona oportunidades para todos. Conforme Rosseto (2005, p. 42) destaca:

> A inclusão não consiste meramente em transferir alunos de escolas especiais para instituições regulares, mas é um processo de longo prazo que demanda uma reestruturação profunda das escolas para otimizar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

> Uma sociedade integradora acolhe seus membros de todas as camadas sociais, sem preconceitos, exclusão ou entraves ao crescimento pessoal e coletivo. É crucial que todos os cidadãos encontrem seu espaço nessa sociedade, sem serem marginalizados dos contextos nos quais a interação social se desenrola.
> A escola desempenha um papel central na transformação da sociedade, orientando a transição de uma sociedade reprodutiva para uma sociedade produtiva fundamentada em equidade e justiça, sendo, portanto, o epicentro da política de inclusão social.

A INTEGRAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

O ensino escolar desempenha um papel essencial na formação cidadã, envolvendo indivíduos em questões que afetam suas

comunidades, sejam elas familiares, profissionais, sociais ou políticas. Esse envolvimento requer solidariedade entre os membros da comunidade escolar, distribuindo a responsabilidade pela educação não apenas entre os professores, mas também entre os alunos, autoridades, pais e organizações civis.

Nesse contexto, a educação inclusiva exige a responsabilidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e apoio às crianças com necessidades educacionais específicas, sem categorizá-las com deficiências motoras, visuais, auditivas etc., mas sim como indivíduos com necessidades educacionais particulares.

O propósito da educação deve ser o de abrir mentes para receber colegas com diversas características, integrando não apenas aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas também aqueles que têm dificuldades em ingressar e permanecer na escola. Isso requer uma mudança da mentalidade de tolerância para uma postura ativa de aceitação e integração em todas as atividades educacionais e extracurriculares, tanto por parte dos professores quanto dos colegas. O enfoque deve ser na formação para a convivência e apoio mútuo, em vez da competição exacerbada.

Em uma sociedade capitalista, com uma política neoliberal que valoriza a competição como princípio de sucesso e conforto, é mais desafiador atingir a utopia de uma escola justa e equitativa. No entanto, foram as utopias que impulsionaram transformações em sociedades históricas.

Acredita-se que a educação pode fortalecer a coesão social ao preparar indivíduos para viverem em harmonia e ao oferecer melhores oportunidades de inserção na vida produtiva, desenvolvimento cultural e envolvimento nas instituições sociais. Construir uma utopia que promova uma mudança radical na sociedade em relação a seus valores e atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas é um objetivo que pode gerar transformações significativas.

A educação inclusiva, portanto, está intimamente ligada a uma sociedade democrática, igualitária e abrangente. A reforma política em direção à democracia global deve passar pela escola, que impacta tanto a esfera social coletiva quanto a individual, visando alcançar uma sociedade mais solidária e colaborativa. No entanto, essa abordagem educacional não recebeu a devida atenção dos especialistas da época, que não consideraram as questões relacionadas à educação especial, política de integração educacional e muito menos à educação inclusiva.

A inclusão no âmbito educacional exige uma visão não apenas nacional, mas também global, como uma diretriz política para os países membros das Nações Unidas. Nesse sentido, é crucial reconhecer a definição da UNESCO (1990) sobre inclusão:

A inclusão é um movimento que busca transformar os sistemas educacionais para atender à diversidade dos alunos. É essencial garantir o direito à educação com oportunidades equitativas e está ligada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com ênfase naqueles que, por diversas razões, são excluídos ou correm o risco de marginalização.

A política educacional para crianças com necessidades educacionais especiais em todos os países tem evoluído ao longo do tempo, desde uma abordagem segregacionista e separatista que criava ambientes especiais para crianças com deficiências até a escola inclusiva.

No entanto, em muitas ocasiões, a verdadeira essência da integração escolar não foi devidamente considerada, incluindo como poderia ser implementada e que ajustes curriculares seriam necessários para alcançá-la. Além disso, a formação de professores, tanto inicial quanto em serviço, e a provisão de assistentes para apoiar o trabalho em sala de aula com alunos nessas circunstâncias não receberam a atenção devida.

A relevância da democracia na educação é essencial para moldar os cidadãos do amanhã sob uma nova perspectiva social. A democracia educacional começa com o acesso à escola, assegurando que nenhum indivíduo seja privado desse direito, e que todas as pessoas - crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, com ou sem deficiên-

cias - tenham suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas.
Essa abordagem vai além da simples expansão dos serviços educacionais. Ela leva em consideração os contextos socioeconômicos, políticos e culturais dos alunos, visando promover a aquisição de habilidades que possibilitem uma aprendizagem mais eficaz, uma melhoria na qualidade de vida e o alcance de um desenvolvimento econômico, social e cultural que resulte em um melhor desempenho profissional e qualidade de vida.
A educação não deve se restringir unicamente aos fundamentos de leitura, escrita, matemática e resolução de problemas. Ela deve ser encarada como a base para alcançar um desenvolvimento humano mais abrangente, englobando conhecimentos teóricos, valores práticos e atitudes necessárias para que os indivíduos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver com dignidade, participar ativamente do progresso da sociedade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo ao longo de suas vidas.
Contudo, uma democracia educacional que não leve em conta as necessidades de cidadãos frequentemente excluídos do sistema educacional, especialmente aqueles com deficiências que são segregados ou discriminados, é inadequada. Para atingir uma verdadeira democracia na educação, é fundamental uma reforma escolar abrangente que combata a exclusão e a discriminação, garantindo a inclusão de todos os indivíduos.
No contexto brasileiro, a política educacional tem oscilado entre o abandono da educação especial, a escola de integração e uma abordagem hesitante em direção a uma escola inclusiva. Para que a democracia na educação seja eficaz, é essencial uma mudança substancial nesse panorama, com políticas coerentes e inclusivas que garantam a todos os cidadãos o acesso a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

A EVOLUÇÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO

A evolução da escola como instituição ao longo da história reflete diferentes funções e propósitos, desde uma escola elitista que educava os filhos das classes privilegiadas até uma escola voltada para a formação de mão-de-obra e prevenção da vadiagem e da delinquência juvenil, além de preparar futuros trabalhadores. Essa transformação é a raiz da escola pública. Por outro lado, a Igreja Católica desempenhou historicamente um papel importante na educação, formando membros interessados em resgatar crianças carentes por meio da educação para torná-las bons cristãos e, consequentemente, bons cidadãos.
No Brasil, o governo demorou quase três séculos para iniciar ações efetivas em prol da escolarização da população, com esforços mais concretos surgindo apenas na terceira década do século XIX. Entre 1834 e 1934, houve um processo lento, porém constante, de democratização do acesso à educação pública básica nas redes estaduais e municipais (LEÃO, 2005, p.2).
Atualmente, nem todas as instituições educacionais recebem crianças carentes em suas salas de aula, e muitas delas são consideradas elitistas devido às altas mensalidades cobradas. Isso torna a escola privada tradicional não inclusiva. A escola pública, ao longo da história, foi considerada tradicional não apenas pelos métodos pedagógicos empregados, mas também pelos objetivos de formar bons cidadãos. No entanto, é essencial reconhecer que todo cidadão, menino ou menina, tem o direito de ser educado, instruído e acolhido nas escolas públicas, sem distinção de classe social, religião, raça ou condição física.
Historicamente, houve uma segregação do "anormal" e do "diferente", sem considerar a possibilidade de inclusão de meninas e meninos com deficiência nos grupos considerados "normais". Essa atitude refletia uma intolerância e rejeição à diversidade, sendo considerada "natural" sob a premissa de que a escola deveria formar cidadãos íntegros, saudáveis e produtivos. Essa reflexão histórica ressalta a importância de promover a inclusão e a diversidade nas instituições educacionais, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas

diferenças ou condições.

A transição da escola tradicional para a escola inclusiva está intrinsecamente ligada à evolução das concepções em torno da deficiência e da diversidade. Na concepção tradicional, as diferenças na constituição biológica das pessoas eram frequentemente vistas como barreiras intransponíveis, justificando a exclusão daqueles que enfrentavam disfunções biológicas das atividades consideradas "normais" (TUNES, 2003, p. 9).

Essa exclusão, por sua vez, acabava por amplificar as barreiras ao desenvolvimento intelectual, criando um ciclo contínuo que levava à constituição de deficiências, não apenas físicas, mas também sociais e educacionais. A definição de deficiência pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função, temporária ou permanente, ampliou o entendimento sobre as limitações que as pessoas podem enfrentar em termos psicológicos, fisiológicos ou anatômicos.
Na pedagogia moderna, o termo "deficiência" foi substituído por "diversidade", que é entendida como uma restrição ou impedimento à capacidade de realizar uma atividade de forma considerada normal para o ser humano. Essa mudança de terminologia reflete uma abordagem mais inclusiva e centrada na pessoa, considerando as limitações como parte da diversidade humana e não como uma condição que justifica a exclusão.
Claro, vou criar um texto original sobre o tema das necessidades especiais e inclusão na educação:

A compreensão e abordagem das necessidades especiais na educação passaram por uma transformação significativa ao longo do tempo, visando reconhecer e atender às diversas experiências e exigências das pessoas com deficiência. Essa evolução conceitual é crucial para promover a inclusão e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

A classificação das deficiências em categorias como físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais desempenha um papel fundamental na compreensão das necessidades educacionais específicas e no fornecimento de apoio adequado a esses grupos de indivíduos. A Educação Especial emergiu como uma resposta para atender às demandas únicas de crianças e adultos que se enquadram nessas categorias.
Dentro do campo da Educação Especial, a identificação das necessidades educacionais especiais abrange a identificação de habilidades excepcionais em áreas como científica, humanística, artística e motora, que exigem um ambiente propício para o desenvolvimento dessas capacidades. No entanto, no cenário educacional brasileiro, ainda há uma carência de instituições e escolas capacitadas para atender eficazmente a essas necessidades específicas, juntamente com a falta de capacitação dos professores para reconhecer e apoiar esses alunos.
O Autismo, caracterizado como um transtorno generalizado do desenvolvimento, impacta as interações sociais, a comunicação e os padrões comportamentais. Os sintomas do autismo podem incluir desafios nas relações sociais, atrasos na comunicação verbal e comportamentos repetitivos ou restritivos. Para garantir a inclusão e uma educação adequada para indivíduos com autismo e outras necessidades especiais, é essencial oferecer um suporte educacional personalizado, currículos flexíveis e estratégias de ensino adaptadas às suas particularidades e preferências individuais. A identificação precoce, o suporte especializado e a formação contínua dos professores desempenham um papel vital na garantia de que esses alunos recebam a educação e o apoio necessários para desenvolver seu potencial e participar plenamente na sociedade.
A detecção precoce de diversas necessidades especiais, como autismo, surdez, perda auditiva e deficiência intelectual, é fundamental para garantir o desenvolvimento e o progresso adequados das crianças. Muitas vezes, essas condições podem passar despercebidas pelos pais e educadores, resultando em atrasos na identificação e encaminhamento para intervenções especializadas. Em relação à surdez e perda auditiva, é crucial identificar essas condições o mais cedo

possível, uma vez que a audição desempenha um papel essencial no desenvolvimento da linguagem e na educação. Crianças com limitações auditivas se beneficiam de intervenções precoces e do uso de tecnologias assistivas, como aparelhos auditivos e sistemas de comunicação visual, como a língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela excelência educacional em todos os níveis do sistema de ensino brasileiro é um objetivo central da política educacional governamental e de cada instituição que aspira ser reconhecida como uma instituição de destaque. Contudo, poucos - se é que alguém o faz - se dedicam a ser reconhecidos como escolas que priorizam a inclusão.

Frequentemente, confundimos a disponibilidade ou a capacidade de ingressar em escolas, sejam elas de baixo custo ou quase gratuitas, acessíveis a todos que desejam e que atendem aos requisitos administrativos para admissão ou sucesso em avaliações de admissão, onde a habilidade intelectual é posta à prova juntamente com a capacidade de interação, participação em atividades educacionais colaborativas e relacionamento com todos os membros da comunidade educacional.

Uma escola inclusiva dispensa a necessidade de avaliações de admissão, não faz distinção com base em aspectos financeiros, de origem ou social, não classifica os alunos com base em habilidades intelectuais que favoreçam a competição e a exaltação do individualismo por meio de prêmios, sob a justificativa de superação pessoal e participação obrigatória, ou seleciona alunos para liderar em eventos de homenagens nacionais. Pelo contrário, ela promove a cooperação, a aceitação e a assistência mútua, o diálogo sem hierarquias e a equidade no tratamento de todos os estudantes, independentemente de gênero, idade, posição social, religião, política ou etnia.

Conclui-se que a promoção de uma escola inclusiva é uma política crucial para atender às necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos de ambos os sexos. Em todos os casos, seria uma jornada enriquecedora, cujos resultados certamente seriam inspiradores para as comunidades beneficiadas. Não basta ter um ensino intercultural e bilíngue, mas sim um ensino que atenda às necessidades da população de acordo com as características geográficas da região em que se encontra, sua estrutura social e suas potencialidades produtivas. É evidente que o respeito pela cultura, língua e particularidades das pessoas é o melhor estímulo para a construção de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. LEÃO, S. T. F. L. Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

Disponível:http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Sils e_Teixeira _Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf. Acesso em 04 abr.2025. ONU, "Normas uniformes sobre oportunidades iguais para pessoas com deficiência", resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Linha Critica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfaction of Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5 a 9 de março de 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Marco de Ação para Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS

ANTÔNIA FERREIRA SABINO

RESUMO
No presente artigo, buscou-se realizar uma breve reflexão sobre a identidade dos profissionais da Educação Infantil numa perspectiva histórica, à respeito da formação docente e sua valorização ao mesmo tempo em que procura assegurar os direitos das crianças através de um trabalho docente de qualidade, utilizando de práticas como: organização de espaço e tempo, desenvolvimento do letramento e alfabetização. O objetivo deste artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através de uma dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana deste profissional. Dessa maneira, enfatiza o contexto histórico, teórico e prático que esse profissional precisa ter para desempenhar um trabalho com êxito e conquistas frente a um novo olhar que a Educação Infantil possui desde 1996 até os dias atuais, inclusive em sua formação em nível de pós-graduação em acordo com o Plano Nacional de Educação.

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente; Legislação; Prática pedagógica; Desenvolvimento; Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de descrever as bases legais da educação e a capacitação docente que o profissional de Educação Infantil deve ter para uma atuação mais efetiva. Quem seria este profissional? O que ele precisa saber? Quais caminhos percorrer? Para isso, o trabalho contextualiza a Educação Infantil em uma perspectiva histórica dando ênfase aos documentos oficiais nem sempre “visitados” pelos profissionais, bem como trazer propostas de práticas desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimento da criança no que se refere à alfabetização e a formação docente. Para isso, abordaremos as quatro versões publicadas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61, nº 5.692/71, nº 9.394/96 e a emenda nº 12.796/13.

A escolha do tema surgiu através da indagação e curiosidade quanto à formação do profissional da Educação Infantil, já que observamos em estágios supervisionados tais como CEI, EMEI e EMEF o despreparo dos mesmos. Em conversas informais muitos deles relatam que ao chegar em sala de aula se sentem incapacitados, pois as teorias adquiridas na sua formação inicial não são suficientes para as situações corriqueiras de uma sala de aula, por desconhecerem tais teorias, acabam por reproduzir um “assistencialismo” ou uma postura mais rígida com os alunos.

Após essa observação partimos então para uma pesquisa teórica documental de análise qualitativa, buscando assim subsídios em referências bibliográficas. Contudo, nossas inquietações só aumentaram, pois no decorrer da pesquisa, nos deparamos com estudiosos que apontam que realmente a construção desses conhecimentos só serão obtidos no dia à dia, pois mesmo que se obtenha uma base teórica mais coesa no que diz respeito à formação, e um bom planejamento, as práticas se tornam incertas, uma vez que no decorrer das vivências os saberes e a própria formação vão sendo construídos e reconstruídos.

O objetivo do presente artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através da dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e ainda do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana desse profissional.

Na primeira seção o presente artigo apresenta a Introdução, na segunda seção irá versar sobre a Educação Infantil, as Leis de Diretrizes e Bases Nacional e suas modificações, na terceira sobre a organização do espaço e tempo na Educação Infantil, o seu desenvolvimento integral, orientações acerca das áreas do conhecimento desenvolvidas na Educação Infantil, o trabalho com o letramento e o contar histórias na Educação Infantil e na quarta traz os desafios e pers-

pectivas para a formação do professor.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E TEMPO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades deles. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar do que as crianças brincam o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) A organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem através de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores. Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta. O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes. Barbosa e Horn (2001) afirmam que alguns questionamentos deverão servir de base para a construção da rotina. Esses questionamentos se referem aos tipos de atividades propostas e em quais momentos e locais são melhor realizadas.

Alguns pontos servirão de norte e apoio para esta organização: Que tipo de atividades poderemos propor. Em que momentos são mais adequadas.

Em que local serão melhor realizadas. (BARBOSA, HORN,2001, p.68)

Atividades diversificadas para livre escolha: as crianças escolhem o que desejam fazer, desde o ambiente até os materiais e espaços. Esse momento é excelente para interações e observações de um adulto e é importante que as crianças tenham tempo para executá-las.

Exemplo: fantasia, casa de boneca, pinturas, atividades corporais, dramáticas, plásticas, linguagem oral e escrita.

Atividades opcionais: são atividades propostas de acordo com o interesse das crianças a um determinado assunto ou fato. São feitas coletivamente e em lugares diferentes, dentro ou fora da instituição escola.

Exemplo: Passeios, teatros, cinema, bate papo com profissionais de várias áreas.

Atividades coordenadas pelo adulto: organizadas pelo adulto e que será proposta para todos os alunos. Esse momento é importante para trabalhar a concentração e atenção e as atividades são realizadas em espaços internos e externos.

Exemplo: Planejamento das atividades do dia, jogos, brincadeiras, rodas cantadas, decoração da sala, histórias, parlendas, livros e outros.

Atividades realizadas coletivamente pelas crianças: essas atividades são feitas diariamente, não sendo só cuidados físicos, pois como já foi citado anteriormente o ato de cuidar e educar estão intimamente ligados e esses cuidados devem também propiciar a autonomia e a independência das crianças.

Exemplo: Gradativamente trocar a mamadeira pelo copo, mastigar, o participar da criança em seus momentos de higiene, deixando com que elas lavem as mãos sozinhas, vistam-se com mais independência, tenham acesso a um local de repouso e relaxamento para o sono.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E ÁREAS DO CONHECIMENTO

Uma vez revisitada a questão legal que envolve a Educação Infantil, se faz necessário, um trabalho com seus aspectos pedagógi-

cos no que diz respeito sobre a finalidade da Educação Infantil e algumas práticas a serem abordadas. Para tratar do desenvolvimento integral e das áreas do conhecimento, cabe mencionar que são embasadas pelos volumes 2 e 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998). Estes documentos foram elaborados em 1998, ou seja, após a promulgação da LDB nº 9394/96 foi criado um grupo de estudiosos para que elaborassem Parâmetros e Referenciais para a Educação que estava prevista na Lei. O volume 2 em especial traz reflexões e orientações sobre a formação pessoal e social.

A identidade e a autonomia vão sendo construídas por meio de interações. A criança vai se descobrindo e entre diferenças e semelhanças com o outro vai adquirindo sua própria identidade, começando por seu nome e suas características sejam elas físicas formas de agir e de pensar e a partir da sua história, assim se diferenciam do outro criando a sua identidade. A construção da identidade se dá com as pessoas que as crianças convivem desde o início de sua vida, nesse caso a família. Elas também interagem em outros meios sociais como igrejas e festas, que trazem também valores e conhecimentos. Quando a criança se insere na escola ela acrescenta a esse universo mais conhecimentos por conviver com outras crianças e outros adultos com hábitos diferenciados. A autonomia é determinada pela sua capacidade de mostrar a direção e escolher e tomar decisões próprias considerando os valores e regras. O vínculo é muito importante para esse desenvolvimento visto que desde pequena ela tem habilidades afetivas e cognitivas. O brincar é importante para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois é na brincadeira que a criança se expressa. Na brincadeira de faz de conta aprimoram a sua identidade podendo experimentar e imitar várias situações e personagens, desenvolvendo a sua imaginação e dando soluções a determinadas situações.

O professor da Educação Infantil deve criar situações em que a criança desenvolva sua autoconfiança, possibilitando que confie e acredite nela, promovendo sua autoestima. Brincadeiras de faz de conta, atividades individuais e em grupo. O desenvolvimento integral diz respeito não só a formação cognitiva, mas sim a social, afetiva, emocional e física entendendo assim que a criança precisa se desenvolver em todas essas dimensões para se constituir como cidadão e um ser social. A avaliação nessa fase é feita em forma de observação, registro e avaliação formativa para acompanhar e replanejar o trabalho educativo do professor.

Para tratar das áreas do conhecimento, cabe mencionar que são embasadas pelo volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998). Este volume em especial, traz reflexões e orientações acerca das áreas do conhecimento desenvolvidas na Educação Infantil com as principais características de cada área para que se possa compreender um pouco mais a dimensão do trabalho do professor dessa modalidade. Para melhor entendimento, segue um quadro com os principais aspectos de cada uma das áreas.



ria	Características
Movimento	Acontece desde quando a criança nasce, através do choro, gestos e movimentos é a forma como ela expressa seus sentimentos e emoções interagindo com o mundo e com o meio em que está inserida. A escola deve proporcionar desafios e segurança para as crianças e para que elas possam ampliar os conhecimentos de si mesmas.
Música	A música é uma linguagem utilizada para expressar, comunicar os sentimentos, porem, é importante conhecer o som e o silencio. A musica esta presente em uma serie de contextos como as religioes, comemoraçoes, e na atualidade faz tempo que a música está inserida e já era fundamental considerando os aspectos sensiveis, afetivos, estéticos e seu poder de comunicação. É uma linguagem acessível para os bebês, crianças e para as crianças com necessidades educacionais especificas, ajuda a expressão, o conhecimento, é ótima para o desenvolvimento, equilíbrio, autoestima e tem um caráter de integraçao social.
Artes Visuais	As artes visuais expressam e comunicam sentimentos, pensamentos e sensações vividas, é uma criação artística e que na escola as vezes cai em esquecimento, quando é dada como atividade sem significado só para passar o tempo. Tendo seu valor significativo para a Educação Infantil as artes visuais, trabalha com a criatividade, comunicação social, a interação, o afetivo e o sensível. Desenvolver capacidades criativas através do trabalho integrado com a sensibilidade, criatividade, imaginação e cognição. No decorrer da aprendizagem das artes visuais, a criança viva uma trajetória individual onde vai envolver escolhas, experiências vividas, aprendizagens, essa trajetória individual pode ser significativa e aprimorada pela ação intencional, o conhecimento acontece no fazer artístico e no contato com objetos. O professor deve trabalhar com várias modalidades artísticas para que as crianças tenham uma diversidade em suas experimentações sendo importante o fazer artístico e explorando as linguagens visuais como pintura, modelagem, colagem.

Natureza e sociedade	A criança como integrante social vive experiências, valores, ideias e uma diversidade a qual ela tem contato no seu cotidiano assim, ela constrói conhecimentos a respeito do mundo em que vive. O eixo Natureza e Sociedade precisa ser trabalhado com temas significativos para o entendimento social e natural de forma integrada e respeitar as ciências humanas e naturais. Outra prática na Educação Infantil é o trabalho com a noção de tempo e espaço. O trabalho com as ciências humanas deve levar em consideração as experiências das crianças ampliando e tornando o conhecimento de uma forma diversificada, pois existem formas diferentes de explicar o mundo, permitido o acesso a explicações científicas de forma que ela formule novas formas de pensar os acontecimentos que acontecem a sua volta, pois a consciência de mundo que a criança vai adquirindo no decorrer do seu desenvolvimento se dá a partir do que refletem, conforme crescem vão observando fatos, fazem questionamentos, criam respostas e com isso vão mudando os conhecimentos de natureza e cultura. Ao falar em pensamento, a criança escolhe aspectos de uma situação, assim ela pode interpretar se colocando em uma hipótese e a forma de resolver é organizada de forma subjetiva e afetiva, pois a criança se coloca, mergulha no papel vivenciado. Outra possibilidade de construir conhecimentos mais sofisticados se dá através de questionamentos, perguntas, ideias, experiências, expor o seu pensamento, debater suas ideias com a de outras crianças e adultos.
Linguagem Oral e escrita	Desde bebê as crianças emitem sons para se comunicarem com os adultos. Estes, quando falam com os bebês usam a linguagem de forma simples facilitando essa comunicação e o desenvolvimento da linguagem. A conversa do adulto com o bebê é importante para que eles se apropriem da linguagem oral. As crianças vão construindo essa linguagem que não é linear e ocorre a partir da fala do outro, das interações assim vão criando expressões nas brincadeiras de faz de conta, histórias que escutam, ampliando as suas capacidades de comunicação, esse processo é gradativo envolvendo conversas cotidianas, escuta de músicas, atividades mais formais como a leitura de textos. As crianças desde pequena têm contato com a linguagem escrita por meio de ambientes socialmente diversificados através do letramento despertando a curiosidade, descobrindo a função da comunicação escrita. Essa aprendizagem está associada ao contato com vários tipos de textos, podendo construir a capacidade de leitura e escrita para depois desenvolver a capacidade de escrita autônoma.
Matemática	Desde pequena a criança convive com a matemática, seja em uma brincadeira, para tirar par ou ímpar, dois ou um, para demonstrarem a idade com os dedos, para dividir balas com os amigos e quando reconhecem o espaço em que estão. A matemática auxilia em diversas situações do cotidiano e até para a formação de sujeitos autônomos, construtores de seus conhecimentos. Na matemática é preciso experimentar, contar, errar, refletir e expressar suas ideias.

Em relação aos objetivos e conteúdo, pode-se apontar da seguinte maneira:

Área	Movimento
Objetivos	0 a 3 anos: Reconhecer a imagem do próprio corpo. Ampliar gestos e ritmos expressando nas brincadeiras. Andar, correr e desenvolver confianças nas capacidades motoras. Usar movimentos de encaixe e lançamento. 4 a 6 anos: Ampliar a expressão do seu movimento através de gestos e ritmo em danças, jogos e em suas interações. Explorar os movimentos de força, velocidade, flexibilidade e resistência conhecendo os limites de seu corpo. Controlar o movimento. Usar os movimentos de encaixe e manusear outros materiais. Ter propriedade da imagem corporal, e desenvolver o cuidado com seu corpo.
Conteúdos	Os conteúdos dizem que se deve respeitar as diferenças culturais corporais e as capacidades de cada criança, levando em conta seu desenvolvimento, expressão e as atividades podem ser contínuas sendo individual ou em grupos.
Área	Música
Objetivos	0 a 3 anos: Ouvir sons diversos e produções musicais. Brincar com música imitando e inventando 4 a 6 anos: Identificar elementos da música. Expressar sensações por meio musical.
Conteúdos	Os conteúdos estão divididos em "O fazer musical" e "Apreciação musical". O fazer musical: atividade criativa que abrange a comunicação e expressão por meio da criatividade e imitação. A apreciação musical diz respeito audição e interação estando ligada ao movimento de forma que deve - se permitir o contato com músicas variadas para que despertem o desejo de ouvir e através da interação com a música movimentar-se, o trabalho com a apreciação deve ampliar o conhecimento musical.
Área	Artes Visuais
Objetivos	0 a 3 anos: Manipular materiais, entrando em contato com a expressão artística, ampliando seu conhecimento de mundo. 4 a 6 anos: Ampliar a expressão e comunicação Interessar-se por sua própria criação a de outras crianças e pelas obras artísticas, ampliando seu conhecimento cultural. Produzir trabalho artístico utilizando as diversas linguagens, do desenho, da modelagem etc.
Conteúdos	Os conteúdos estão divididos em fazer artístico e apreciação em artes visuais. O fazer artístico referese à utilização de materiais diversos, as atividades devem ser bem conduzidas pois o interesse das crianças permanece em tempo curto, trabalhar o tridimensional, sensações corporais. A apreciação diz respeito à leitura de imagem, deve-se ter uma diversidade na hora de apresentar as obras e que sejam significativas para a idade, fazer com que façam relações do que está sendo visto com o universo, deixar que observem e comentem o que quiserem livremente. O professor um incentivador da apreciação apresentando dados do autor, os trabalhos das crianças devem ser expostos dando destaque para as produções
Área	Natureza e Sociedade
Objetivos	0 a 3 anos: Explorar o ambiente, estabelecer relação e contato com pessoas, animais e natureza, demonstrando interesse.
	4 a 6 anos: Interessar-se pelo mundo social e natural, fazendo perguntas, expondo opiniões sobre um fato, buscar informações. Estabelecer relações sobre contextos sociais, meio ambientes e preservar a espécie.
Conteúdos	Os conteúdos de natureza e sociedade serão organizados de acordo com a necessidade para ser significativo para as crianças, ou seja, partindo do que eles tenham interesse e que faça parte da realidade vivida por eles, com uma proposta que se trabalha com projetos. Para crianças de zero a três anos o trabalho se dá de forma integrada ao cotidiano, sendo atividades de rotinas, brincadeiras que falam de tradições culturais, experimentação de objetos e relação de causa e efeito, contato com a natureza. Para crianças de quatro a seis anos os conteúdos de zero a três são aprofundados e ampliados e estão divididos em Blocos. Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; Os lugares e suas paisagens; Objetos e processos de transformação; os seres vivos, e Fenômenos da natureza".
Área	Linguagem Oral e Escrita
Objetivos	0 a 3 anos: Expressar sentimentos e suas necessidades através da linguagem oral Participar de comunicações orais. Ter contato frequente com livros, jornais, revistas, histórias etc. 4 a 6 anos: Ampliar sua comunicação, participando de conversas para contar e ouvir experiências. Demonstrar interesse por gêneros orais e escritos. Apreciar textos lidos por outras pessoas. Saber identificar o seu nome.
	Trabalhar com atividades novas e repetidas dessa forma a ação didática será diversa e apresentara desafios.

Conteúdos	Para as crianças de zero a três anos a aprendizagem de linguagem oral acontece na interação com o meio. Deve-se destacar também a importância da leitura de histórias, a leitura junto com a família, a música. Para as crianças de quatro a seis anos os conteúdos dizem a respeito ao falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita. Promover boas práticas de leitura, apresentando e lendo vários generos textuais, deixar a criança ler da forma que entende, mesmo que ainda não leia de forma convencional, dramatizar e desenhar os personagens das histórias a fim de trazer a leitura como um momento de prazer, deixar as crianças escolher os livros. Promover práticas continuas de escrita e com contextos significativos para as crianças, podendo ser o professor seu escriba, escrever o seu próprio nome para a identificação de uma atividade, atividades em que uma criança fala e a outra escreve e releitura também são de grande importância.
Área	Matemática
Objetivos	0 a 3 anos: Relacionar ações do seu cotidiano, como a contagem, quantidade e noção de espaço. 4 a 6 anos. Conhecer números, fazer contagem oral, expor ideias e hipóteses por meio da linguagem oral e matemática, estabelecer noção de espacial.
Conteúdos	As crianças convivem no seu cotidiano com os números, seja em placas nas ruas, números de telefones, das casas, apartamentos, com as medidas, pesos, tamanhos, metros, quilômetros, espaços e formas em seu meio social. Para isso, o professor deve organizar e planejar os conteúdos matemáticos levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças. Trabalhar com contagem, escrita de números, noções de cálculo mental. Proporcionar desafios para que aprofundem esses conhecimentos, podendo trabalhar com culinaria dando sentido aos conhecimentos das quantidades dos ingredientes.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3v.

Pode-se perceber através desse quadro que há uma orientação para o trabalho do professor da Educação Infantil no que se espera de sua atuação, por meio de uma ludicidade, levando sempre em consideração que a criança está em uma fase importante de seu desenvolvimento, a infância, e procurando alcançar os objetivos de independência e autonomia dessa criança.

O TRABALHO COM O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falar em práticas pedagógicas, uma das ações mais relevantes no trabalho como a Educação Infantil é o desenvolvimento do letramento. Para Ostetto (2002) parte se do princípio que o desenvolvimento da linguagem oral já detalhada acima a partir do RCNEI, se dá pela interação entre adultos com crianças e crianças com crianças e que o da fala é importantíssimo na Educação Infantil, pois é a partir da fala que as crianças começam a expressar seus desejos e vontades. Não se pode permitir que durante esse processo de aquisição da fala o fique de lado, pois trata-se aqui de um estímulo consciente, de acordo Junqueira Filho (2001) "O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural, nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança".

Com a vida cotidiana tão conturbada e atarefada dos pais, infelizmente após esta aquisição da linguagem oral, os diálogos entre pais e filhos acontecem muito pouco, é o que nos relata Junqueira Filho (2001):

Na qual as conversas sobre como foi o dia das crianças, as brincadeiras com os filhos, os momentos de contar histórias, cantar juntos, os carinhos, acabam excluídos, sem tempo, sem lugar na rotina. É nessas horas, geralmente que entra a televisão (...) (JUNQUEIRA FILHO, 2001 p.139)

Muitos acreditam que a televisão apenas traz malefícios na vida das crianças, porém Junqueira Filho (2001) se contrapõe dizendo " que as horas de companhia que a tevê faz as crianças, essas trazem muitas contribuições para a fala, já que a fala dos personagens é algo fundamental, durante os desenhos animados, programas educativos ou até mesmo as novelas". A tevê tem um papel muito importante na vida da criança durante esse processo de letramento, pois através dos anúncios de propagandas, pois mesmo sem saber ler, a criança sabe o que aquela logomarca quer dizer. Após a concretização da linguagem oral, estratégias pedagógicas ou não, passam a fazer parte das fases do processo de letramento na vida da criança. Sendo assim, os processos de aquisições se iniciam com a fala, mas a próxima etapa de sua vida será a apropriação da linguagem escrita.

O letramento chega ao Brasil em 1980, Soares (1998) o conceitua da seguinte maneira: "Letramento é o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade,

nas diferentes situações cotidianas formais ou informais". O letramento passa então a ser o "ler sem saber ler", antes mesmo que a criança seja inserida nos anos iniciais do ensino fundamental esta criança já tem contato com livros, imagens e rótulos e os reconhece mesmo sem saber ler, ou seja, que a criança possa ter contato com práticas sociais reais de um universo letrado, há a compreensão do sentido, do contexto. Ex. uma criança sabe diferenciar a tampa do "Toddy" e a do "Nescau".

Antigamente o aluno era visto como uma "tábula rasa", este aluno para o professor não possuía conhecimento prévio algum. Dessa forma, iniciava se o processo de alfabetização do aluno, sem levar em consideração quais os conhecimentos que este aluno já possuía. Com os métodos de alfabetização utilizados anteriormente denominados analíticos e sintéticos, o aluno precisava apenas memorizar o conteúdo que já estava posto em uma cartilha e através da memorização de sílabas e palavras, fazendo uma leitura repetitiva e assim o aluno aprendia a ler, ou seja, uma decodificação das letras sem qualquer compreensão do que está escrito. É o que nos afirma Morais e Leite (2012):

É por isso que, de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse ser alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhes apresentava. Seja memorização das famílias silábicas (BA--BE-BI-BO-BU;LA-LE-LI-LO-LU) seja pela leitura repetitiva das palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema. (MORAIS, LEITE, 2012 p.06)

Barbosa (1990) concorda com Morais e Leite (2012) na medida em que nesta metodologia, o aluno "alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade de que, o mais das vezes, lhe soa estranho".

Nos dias atuais é necessário "alfabetizar letrando e letrar alfabetizando", o professor atual já consegue realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma "tábula rasa". Ele sabe que este aluno possui diversos conhecimentos, porém esses conhecimentos prévios devem ser estruturados de forma correta. Atualmente, com o letramento, a alfabetização inicia se do todo, de um texto o aluno vai criando suas hipóteses tanto de leitura quanto de escrita. Partindo deste pressuposto que o professor deve iniciar o letramento-alfabetização a partir de textos, o aluno deve ser desafiado a refletir sobre o som das letras. Este aluno necessita escrever como ele sabe para que o professor consiga identificar em que hipótese este aluno encontra-se e assim criar situações de aprendizagem para eles.

Souto-Maior (2002) complementa ainda mais esta ideia: "O planejamento não como uma mera formalidade, mas como um instrumento para "ouvir outras linguagens", para conhecer as crianças'. O professor precisa planejar antecipadamente suas atividades para que assim consiga obter um melhor resultado com os alunos. Ele deve realizar registros para conseguir analisar sua prática. Esses registros podem ser realizados em portfólios, fotos realizadas durante as atividades ou até mesmo registros escritos em seu diário de classe. Para Souto-Maior (2002):

No registro não apenas se descrevem os fatos, mas se reveem encaminhamentos, levantamentos de hipóteses, enfim, reflete se sobre a realidade! Aquela atividade que " não deu certo" tem uma função informativa para o educador, que pode, por meio do registro escrito, perceber as razões do "fracasso" de uma situação planejada. (SOUTO--MAIOR, 2002 p. 64)

O planejamento precisa ser flexível para que as atividades possam ser interessantes e significativas aos alunos. Observar, registrar e refletir também processos de construção para se avaliar e planejar o dia seguinte.

CONTANDO HISTÓRIAS

O momento da história para os alunos é algo mágico, o qual a menina se imagina dentro da história como a princesa que certamente será salva pelo príncipe encantado e en-

fim tudo acabará com o tão esperado felizes para sempre e o menino se coloca no lugar daquele super-herói forte e corajoso, que aparecerá para salvar a humanidade de um determinado vilão. Todos um dia já imaginaram ou desejaram algo do tipo, para que fantasia permaneça viva dentro de cada um, dentro de cada história, o professor pode e deve proporcionar aos alunos este momento de imaginação onde tudo é possível. De acordo com Souto-Maior (2002)

A leitura diária de histórias deve ter espaço garantido na rotina dos grupos, inclusive dos de crianças menores, pois é por meio dessa atividade que as crianças podem construir um repertório de histórias em uma linguagem diferente da fala cotidiana. (SOUTO-MAIOR, 2002 p.68.)

Não há quem não se encante por uma boa história, sejam contos de fadas, fábulas, suspense, quadrinhos, entre outros. Comete-se um grande erro ao pensar que ler e contar uma história são a mesma coisa, pois não são. " As práticas têm particularidades diferentes no que diz respeito aos objetivos e à postura de quem apresenta a trama" segundo Maria Slemenson. É necessário que o professor também se encante por esta prática, pois só assim conseguira envolver os alunos neste momento, é o professor quem vai estimular e criar expectativas durante a história. Neste momento o professor pode utilizar não apenas o livro, mas também fantoches, gravuras, caixa de histórias entre tantos outros artifícios para uma maior atração dos alunos. Ainda para Souto-Maior (2002)
O contato com os mais variados materiais de leitura, num ambiente onde a criança possa manuseá-los livremente, pode leva-la a perceber os diferentes usos da língua escrita, antes de ser capaz de ler e escrever. Nesse sentido, o trabalho com a literatura pode facilitar o estabelecimento de relações mais sistemáticas com o mundo da escrita. (SOUTO-MAIOR, 2002 p.68)

Mesmo que a criança não saiba ler ao manter contato com livros, ela passará a perceber a diferença entre gravuras e letras, mas é indispensável que a criança crie o hábito da leitura, pois vários linguistas dizem que o hábito da leitura e escrita se dá lendo e escrevendo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo feito para a elaboração desse artigo nota-se que a ideia de identidade profissional de docentes para a Educação Infantil, é algo novo e extremamente necessário, inclusive no que diz respeito à formação em nível de pós-graduação.
Exercer a função de professor dessa etapa não é tarefa fácil, conforme apontamentos teóricos utilizados ao longo deste trabalho. No processo de construção de identidade se faz necessário que este profissional possa ressignificar suas práticas a partir de suas experiências, vivências com o meio e com outros profissionais necessitando de uma ação-reflexão-ação, para que assim este possa evoluir e melhorar sua atuação em sala, e superar a visão a assistencialista construída historicamente, construindo habilidades para o seu autodesenvolvimento profissional. Sua formação precisa ser muito consistente e significativa para que assim esse profissional consiga desempenhar um bom trabalho e fundamentalmente conheça o percurso histórico pelo qual sua formação acadêmica passou para que à luz da teoria ele possa construir e reconstruir sua prática.

REFÊRENCIAS

ANDRADE, Renata Aparecida Machado de. A Educação Infantil nas bases da legislação educacional brasileira. Maringá, 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/Especial-4/trabalhos/Renata_Ap _Machado_Andrade.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. Ministério da Educação e do Des-

porto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. 310 p.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. Guia De Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano. São Paulo: SME/ DOT, 2007. 225p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/ SEB, 2012. 48 p.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p. 135-152.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v6, n.31, p.17-27, jan-fev. 2000.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98.

RICARDO-BORTONI, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: RICARDO- BORTONI, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 44-62

SILVA, Isabel de Oliveira. Identidade Profissional: uma questão para a Educação Infantil. In: :_____. Profissionais da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-27.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002. p.63-82.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS

RESUMO

A temática A importância da mediação do processo de aprendizagem objetivamente, procura solicitar a profundeza da relação professor-aluno, lançando a reflexão sobre a importância e o papel do professor e do seu relacionamento com os educandos. Especificamente, podem-se observar dois aspectos da interação professor-aluno e que certa atitude em sala de aula está diretamente ligada ao estilo de prática docente, isto é, à postura profissional, moral e técnica do professor, sintetiza o professor competente ou ideal, se dá a caracterização do que vem a ser um bom professor envolvendo um julgamento de valor de caráter subjetivo. A finalidade deste é identificar os fatores que dificultam a relação professor-aluno, entender como uma boa relação entre estes contribui para o processo do ensino-aprendizagem e, ao final, sugerir alternativas que possam colaborar para o avanço do relacionamento aqui trabalhado, numa perspectiva de aprendizagem significativa e satisfatória. A escolha da temática do atual trabalho aborda sobre a relação existente entre o professor e o aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Objetivamente, procura-se solicitar a profundeza da relação professor-aluno lançando a reflexão sobre a importância e o papel do professor e do seu relacionamento com o educando. Podem-se observar dois aspectos da interação professor-aluno e que certa atitude em sala de aula está diretamente ligada ao estilo de prática docente; isto é, à postura profissional, moral e técnica do professor, Sintetiza o professor competente ou ideal, nesse capítulo, se dá a caracterização do que vem a ser um bom professor envolvendo um julgamento de valor de caráter subjetivo.

Palavras-chave: Professor; Educação Infantil; Processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ser humano desde muito jovens vive em sociedade, faz parte e formam grupos com pessoas das mais diversificadas crenças, origens e personalidades. Graças a esse convívio no decorrer de nossas vidas, vivemos situações que nos constrangem ou enaltecem, sofremos desilusões, aprendemos com nossos erros e acertos e, através de comparações, conseguimos construir a nossa personalidade e interagir com o universo. Nesse referencial, nossos melhores amigos, aqueles que com suas críticas e conselhos, muitas vezes, melhoram certos aspectos e comportamentos negativos que apresentamos, conseguem nos sensibilizar, pois conquistaram nossa confiança, nosso respeito, são exemplos de companheirismo e demonstram um sincero interesse pelo nosso bem-estar.

Segundo Minucci (2001, p.197) “A palavra interação, significa ação entre isto é, as pessoas agem entre si, refere-se às modificações de comportamento que se dão e os indivíduos influem uns sobre os outros mediante o emprego da linguagem, dos símbolos, de gestos, da postura.

Quando o professor coloca a mão na cintura e olha firmemente um aluno, a interação não verbal significa repreensão" Se as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização de mudanças em nível profissional e comportamental, como podemos ignorar a importância de tal interação entre professores e aluno diante dos problemas encontrados, como fator de interferência positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, tornando base para a construção do conhecimento.

Portanto, é importante discutirmos alguns pontos que dizem respeito ao modo como o professor cria um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos. Identificar os fatores que dificultam a interação entre professor e aluno e entender como a afetividade, o diálogo, a postura, a linguagem, a autoridade profissional, moral e técnica são pontos imprescindíveis para o controle da disciplina.

Partindo do pressuposto que o educador é o referencial para o educando, exer-

cendo um papel fundamental na vida dele, vale à pena ressaltar a importância da afetividade, da confiança, e do respeito no ambiente escolar. Entretanto, diante do total descaso pelo ato de lecionar e aprender falta do respeito mútuo entre os membros da interação professor-aluno; a indisciplina em sala de aula é uma constante; a dificuldade que os estudantes encontram em usar a linguagem escrita como elemento de reforço ou registro da fala, é uma triste realidade; e atos de violência escolar já fazem parte do nosso dia-a-dia, como uma revisão crítica de desempenho e atitude social; aliada à metodologia adotada pelo docente; se não o maior, um dos principais fatores que rege a motivação pelo aprender por parte do discente em formação.

A finalidade deste é identificar os fatores que dificultam a relação professor-aluno, entender como uma boa relação entre estes contribui para o processo do ensino-aprendizagem e, ao final, sugerir alternativas que possam colaborar para o avanço do relacionamento aqui trabalhado, numa perspectiva de aprendizagem significativa e satisfatória.

A SALA DE AULA – UM ESPAÇO DE RELAÇÕES

A escola é um ambiente dialético que comporta uma variedade de pessoas, ideias, gênero, raça, religião e relações sociais que se misturam e fazem dela um lugar rico de conhecimentos e aprendizagens. Conviver com tantas diferenças torna-se um desafio para o educando e o educador. Desafio esse necessário, afinal, vivemos em uma sociedade heterogenia e democrática, e enriquecedor no que diz respeito à formação integral do cidadão.

A sala de aula por sua vez, não poderia ficar indiferente a essa situação, pois é nela que acontece a dinâmica das relações sociais, da aprendizagem e formação do cidadão. Esse movimento não se dá apenas de fora para dentro, mas também de dentro para fora, ou seja, a subjetividade é um elemento importante na forma como o sujeito apreende as relações, os conhecimentos e demonstra isso através de atitudes. Sendo assim, não pode ser negligenciado pelo educador, que deve considerar o indivíduo como um todo: razão e emoção.

A escola e principalmente a sala de aula, durante muito tempo, já foi espaço de autoritarismo, onde apenas o professor e diretor eram os portadores dos conhecimentos e verdades, restando para o aluno ser apenas considerado como uma tábula rasa, um papel em branco, destituído de conhecimentos e sentimentos.

Sentimentos? Essa era uma palavra inexistente no vocabulário da educação. A objetividade (razão) sim era a palavra de ordem. A concepção de educação estava ligada a ideia de sociedade, que era conteudista, isto implicava em enfatizar um ensino e aprendizagem de conteúdos a partir de uma metodologia centrada na eficiência, na fragmentação, onde a sala de aula era um espaço de transmissão de informações. Percebemos aqui a influência do cartesianismo defendida por René Descartes, valorizando um saber ligado, exclusivamente, à razão sem considerar qualquer outro aspecto.

Atrelado a esse pensamento fragmentado, podemos perceber que a ideia de infância era única, um adulto em miniatura, ou seja, preparar aquele ser pequeno para tornar-se um adulto de acordo com as demandas da sociedade sem levar em conta suas necessidades e peculiaridades, próprias da idade ou da fase da vida, assim, a noção de infância foi se impondo ao longo da história numa concepção hegemônica, de forma que a sociedade passou a perceber todas a crianças como iguais: um adulto em formação. Essa visão era simplista e nos levou a uma educação reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura, com um olhar inocente e ingênuo da criança e seus estágios biológicos, onde esses seres são padronizados, hierarquizados e consequentemente, limitados.

Ao longo do tempo, várias correntes pedagógicas surgiram e buscaram modificar essa visão de sujeito, infância e escola, vamos perceber um deslocamento das atenções, o centro da educação deixa de ser o professor e passa a ser o aluno e seu conhecimento. Uma preocupação maior com o aluno, a criança e como ele aprende começa a surgir: O que considerar? O que interfere na aprendizagem do aluno? O ambiente influencia ou ele já nasce sabendo tudo? O aluno é apenas razão, ou também emoção? A

concepção de criança foi ampliada, ganhou espaço e legalmente é amparada, por isso a Educação infantil passou a ser valorizada pelos governantes e isso refletirá nos anos seguintes nos demais segmentos.

Não vamos aqui discutir as correntes pedagógicas, afinal essa não é a proposta do nosso trabalho, mas lembrar do quanto foram importantes no desenvolvimento das concepções de aluno e conhecimento ao longo da história da educação e que graças às divergências entre elas, podemos enriquecer as nossas práticas educativas e rever os nossos conceitos.

A sala de aula passa a ser um recinto de vivência e convivência mais democrático, onde a interação entre os sujeitos, e sujeitos e conhecimento passam a ser mais considerados. Junto com essa abertura também vieram os conflitos e a preocupação com a autoestima do indivíduo. Os alunos passaram a ter voz ativa nas relações da sala de aula, bem como, tornaram-se mais extrospectivos nas relações com os agentes envolvidos nesse processo.

Preocupar-se com esses elementos, é uma das nossas propostas de trabalho: Será que dá para realizar um trabalho em sala de aula apenas preocupado em transmitir conhecimentos sem compreender como ele chega para os alunos? De que forma a afetividade envolvida nas relações da sala de aula se dão? Afinal, estamos lhe dando com seres humanos, que por sua vez são constituídos de razão (cognitivo) e afetividade (sentimentos), uma visão de homem integral.

Para Valdez (2002 apud, PANIZZI, p. 49)

A sala de aula é um espaço impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica – o ensinar e o aprender- é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intrassubjetiva.

Partindo dessa afirmação, precisamos ter uma visão de educação que respeite os sujeitos envolvidos e que estes estejam dispostos a participar da construção do conhecimento e refletir sobre ela.

Infelizmente o que ainda vemos por ai, são escolas e educadores que continuam priorizando o conhecimento, enquanto conteúdos, apenas de forma racional em detrimento das relações afetivas como se elas não existissem. Na verdade, o que encontramos nas salas de aula são pessoas iludidas com o cargo que ocupam (professor), fazendo uso do seu status e acreditando que o distanciamento, a rigidez e frieza farão jus ao título de educador e que não se envolvendo na relação professor-aluno, farão um trabalho de qualidade. Mero engano, somos nós educadores que conduzimos essa situação, por tanto, cabendo a nós estarmos bem preparados e abertos ao novo e principalmente a lidar com crianças, compreendendo seus desejos, singularidades, respeitando seu ritmo e suas diferenças.

As interações sociais da sala de aula entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno são imprescindíveis para o desenvolvimento integral do indivíduo e interfere na relação com a construção do conhecimento (aprendizagem). Hoje convivemos em um ambiente onde as diferenças existem e devem ser respeitadas desde cedo, por isso precisamos trabalhar o respeito, a tolerância e solidariedade entre os sujeitos das relações, sem excluir o professor, pois ele é modelo, e sendo assim, deve ser o primeiro as respeitar esses valores.

Em um dos horários de estudo em uma determinada escola, houve o seguinte relato feito por uma das professoras sobre uma ocorrência em sua sala de aula de 3º Ano (antiga 4ª Série). Após ter explicado e exemplificado um conteúdo novo de matemática, um aluno, tentando resolver uma situação problema proposta por ela, levantou-se de sua cadeira e, indo até a sua mesa mostrou-lhe o resultado obtido perguntando se estava certo e ela respondeu com apenas uma palavra: não. O aluno foi se sentar, apagou a resposta, tentou, tentou, até que refez a resposta, indo novamente até a mesa para mostrar-lhe as operações feitas e os resultados obtidos, perguntando-lhe se estava correto e, outra vez ouviu a resposta: não. Esse aluno foi sentar-se, apagou as operações que havia feito e começou a chorar.

Essa professora contou que começou a sentir-se mal, logo em seguida, ao obser-

var a reação do aluno mediante seu comportamento. Percebeu que não teve a postura correta em relação às tentativas do aluno em resolver o exercício proposto e, quanto mais refletia, mais se arrependia do modo como conduziu aquela situação. Alegou muita preocupação com problemas pessoais na tentativa de justificar o tratamento dado ao seu aluno na ocasião e, se dizia arrependida. Conforme as ações do professor, sua forma de organização pedagógica, seus métodos de intervenção, ele pode ou não ajudar seu aluno a construir seu saber, pode ou não ativar e guiar o processo de aprendizagem. Quando o aluno fez a primeira tentativa de resolver o problema proposto e levou o resultado incorreto para que a professora verificasse, esta ao constatar o desvio de raciocínio, poderia ter refeito, junto com seu aluno, o caminho percorrido por ele, poderia ter analisando a situação problema e promovido à reflexão do aprendiz sobre o seu feito para que este pudesse encontrar onde estava seu "erro", podendo novamente voltar a sentar-se em sua carteira com novo olhar sobre o mesmo problema com a possibilidade de conseguir solucioná-lo, sem passar pela humilhação de ter ouvido, várias vezes, apenas "não" como resposta, sem probabilidade de solução. É preciso que o professor tenha sensibilidade e consciência de seu papel como orientador. Segundo Paulo Freire a relação professor - aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa. Com base nesse educador consideramos que determinadas posturas, como por exemplo, a postura autocêntrica, mesmo que involuntária, impede que o professor tenha um olhar mais voltado para a as necessidades do educando, que muitas vezes não tem as base que o educador espera que ele tenha para solucionar as atividades propostas e, o professor atento às necessidades de seus alunos, ao observar que a falta dessa bases poderá propor atividades que desenvolvam as capacidades necessárias aos alunos para que consigam solucionar os problemas propostos.

Aqui queremos destacar a importância da relação professor-aluno, não com uma proposta de receitas, mas de reflexão da nossa prática. Será que temos consciência do poder que essa relação exerce na vida do aluno? Ou não queremos nos dar conta disso por ser mais uma obrigação? O aluno chega à escola ávido de conhecimento e afeto, pois qualquer relação está ligada a sentimentos. O professor por sua vez, chega à sala de aula, ávido por uma turma tranquila, disciplinada e sem dificuldades de aprendizagem (utopia). Cada um dos sujeitos com suas expectativas. Não devemos esquecer quem é o adulto, profissional, e a criança, aluno. Assim o educando deposita suas expectativas no professor, na relação que terá com ele, no aprendizado que ele lhe proporcionará, pois não tem consciência que ele também é produtor de conhecimento, sem deixar de ser criança, por isso, sem deixar de correr, de conversar durante as aulas, de perguntar, de emitir opiniões, de ficar inquieto, etc. O professor, por sua vez, profissional, experiente, adulto, quando frustrado nas suas expectativas, esquece o que é ser criança e se apega a ideia simplista de infância, começando a demonstrar sua frustração na relação professor-aluno. Não queremos generalizar, mas uma grande maioria se comporta assim. Para NUNES (2009, p.17):

O papel do educador de hoje vai muito além das obrigações pedagógicas em si. O educador dos novos tempos exerce uma influência muito mais ampla na formação das crianças e jovens: ele é agente de transformação, é maestro de ações construtivas... e incentiva sempre o movimento de construção do saber e da cidadania.

Toda relação, como já dissemos, é permeada de sentimentos, e a relação professor-aluno não ficaria de fora desta regra. Por isso, precisamos nos esforçar para que essa relação aconteça com empatia e seja alimentada no dia a dia, só assim conseguiremos desenvolver um aprendizado significativo junto aos alunos, segundo Andersen (2011, p.30), Em relação ao aluno, o educador deve, em primeiro lugar, conquistá-lo! Desde o primeiro dia de aula, seu principal objetivo deve ser a conquista! Não queremos dizer que para um trabalho significativo

teremos apenas a empatia como aliado, pois todo professor precisa ter competência e habilidades, mas que a conquista é um fator que não deve ser desconsiderado e que devemos ter cuidado para que não tenhamos alunos esquecidos, desprezados ou rotulados. Isso não implica dizer que devemos ter uma relação permissiva com os alunos, mas aberta, pois, toda troca necessita de limites para funcionar. Essa confiança que o aluno deposita na relação com o professor desenvolve a segurança para perguntar, para levantar, para opinar e para se expressar de várias formas, o que influência no desenvolvimento da aprendizagem.

Também sabemos que nem todos os alunos terão a mesma expectativa para essa relação, ou seja, alguns não farão questão da amizade, da atenção, do olhar de incentivo, etc. Mas com certeza isso será no início, pois todos, indistintamente, querem aprender e sabem que precisam se sentir bem e seguros com o outro que é o professor, do contrário, mesmo sem querer, será produzido uma barreira entre eles e o aprendizado, pois começarão as resistências, os desânimos e algumas dificuldades de compreensão do conhecimento.

Defendemos aqui uma relação professor-aluno aberta, dialógica, onde ambas as partes possam interagir, com respeito e confiança. Não pensamos em uma relação de submissão do aluno para com o professor, pois esse tipo de convivência é pernicioso para a autonomia e produção do conhecimento, pois o aluno que obedece por medo, não reflete a relação, o compromisso, não compreende o respeito e não vivencia as normas, segundo DeVries (1998, apud Piaget), "Piaget alertou que a coerção socializa apenas superficialmente o comportamento e, na verdade, reforça a tendência da criança para depender do controle de outros." Assim, o diálogo é importante, o verbo ouvir é fundamental para uma boa convivência. Podemos controlar externamente os alunos, mas jamais os sentimentos e crenças, por isso, o ouvir é imprescindível, conhecer o outro, suas necessidades, construir conjuntamente a moralidade, o conhecimento, a inteligência e a personalidade ajuda mais na relação do que usar apenas de autoritarismo, para Antunes (2010, p.25), Ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido. Por isso, precisamos pensar em uma relação de convivência conjunta e não apenas imposta, onde todas tenham voz e respeito.

Uma boa relação entre professor e aluno e vice-versa, alavanca a motivação intrínseca de ambos, já que toda relação tem outro significativo e esse por sua vez pode ser motivador para o querer aprender, participar e se expressar, principalmente no caso do aluno. Se o professor cria uma imagem negativa do aluno, este, passa, muitas vezes, a ignorá-lo nas suas necessidades dando sempre prioridade àqueles que lhes são mais favoráveis em sala de aula. O aluno, por sua vez, percebe que é evitado, estigmatizado no grupo, com frases: "Lá vem você com essas bobagens". Silêncio menino, seu colega quer falar primeiro..." Uma vez criada a barreira, principalmente emocional, torna-se mais difícil a aproximação de ambos, pois o aluno também vai se distanciar desse professor.

Sabemos que não é fácil conviver, principalmente quando não estamos preparados, mas o atualizar-se, estudar, buscar ajuda na escola, conversar com os colegas de profissão, podem auxiliar o professor que não consegue enxergar a sua situação, um olhar "de fora", é um olhar mais objetivo, pois a afetividade não é só do aluno, mas também do professor. Porém, quem deve comandar a situação é o educador, por isso precisa refletir sobre sua prática, já que, as dificuldades, ou não, no relacionamento com os alunos dependem não só das questões emocionais, mas também, de domínio do conhecimento, competência, motivação, estratégias e visão de cidadão.

É preciso enxergar que o aprendizado de conhecimento e vida na sala de aula e mútuo, mas cabe a nós educadores sermos o maestro na sinfonia. Somos mediadores de conhecimentos e por isso devemos ter um olhar mais sensível sobre as nossas intenções, valores, desejos, sentimentos e ações que transmitimos diretamente ou indiretamente na relação com os nossos alunos e na relação que se estabelece entre o aluno

e o conhecimento, pois podemos nos tornar motivadores ou desmotivadores de aprendizagem.
Para Giglio (1998, apud FERNANDES, 2007, p.50):

Quando o professor confunde autoridade com autoritarismo, o desenrolar de muitas situações na sala de aula toma rumo difícil de ser revertido, pois as atitudes assumidas pelo grupo, alunos e professor, delineiam uma convivência doente e pouco produtiva.

Precisamos nos preocupar com as atitudes em sala de aula, pois elas deixam marcas boas ou ruins nos alunos. Marcas essas que podem atrapalhar, ou não, o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, impedindo-os de se desenvolverem plenamente como produtores de conhecimento e cidadãos.

Para melhor compreendermos a sugestão de uma relação professor aluno dialógica e aberta parafrasearemos aqui uma versão diferente da história de Chapeuzinho Vermelho escrita por Ademilson Aparecido Tenório Fernandes, em seu artigo intitulado "Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos de suplência", do livro "Afetividade e Aprendizagem – Contribuições de Henri Wallon (2007, p. 56):

Chapeuzinho foi até perto da cama. Só então percebeu que sua avó estava diferente.
_ Para que servem olhos tão grandes? _ perguntou a menina.
_ Para observar melhor – respondeu o Lobo.
_ Com esses olhos consigo considerar outros aspectos que não observava antes. Devido a essa observação, agora mais abrangente, consigo ver a pessoa como um todo e não apenas suas partes isoladas, e constatar que a dimensão afetiva está imbricada no processo de construção de conhecimento.
_ E pra que orelhas tão grande? _ novamente perguntou a menina.
_ Essas orelhas grandes servem para melhor ouvir os meus alunos, captar o que estar por trás de suas falas.
_ E pra que uma boca tão grande?
_ Essa boca grande serve para dizer palavras que motivem meus alunos, para compartilhar com eles minhas experiências, aconselhá-los e trocar ideias.
_ E essas mãos tão grandes, para que servem? _ insistiu a menina.
_ Essas mãos tem o sentido do tato. E tato quer dizer prudência, cautela. Com mãos tão grandes posso "tatear" meus alunos, acolhê-los melhor, conhecendo seus medos, ansiedades e necessidades, descobrindo seu cotidiano e contribuindo para que o conhecimento possa ajuda-los numa vida mais feliz.

Assim, encerramos esse capítulo com o intuito de provocar nos educadores a reflexão sobre a prática educativa, o currículo (principalmente o oculto), a visão de infância, o planejamento, concepções de educação, sociedade e cultura, pois todos esses fatores refletem na relação que mantemos em sala de aula com o nosso trabalho, conhecimentos e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo elaborado, podemos observar dentre os escritos feitos e fundamentados em autores que ajudaram e ajudam no processo ensino aprendizagem, com suas variadas formas, a importância de se refletir sobre um relacionamento harmonioso entre aluno e professor, sendo assim um desafio para o educador pós-moderno, comprometido com a educação.

Chegada o momento de concretizar a discussão aqui produzida, também é chegada à hora de difundir algumas propostas que visem efetivamente à melhoria do cotidiano de sala de aula vivido por alunos e professores. É preciso analisar o fato de que o professor, quando se torna empenhado com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e exercendo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, extrapolando, desse modo, o mero pré-requisito de ensinar.

Entretanto, muitos fatores induzem a questionar se esta prática educativa vem re-

almente acontecendo de maneira suficiente na instituição. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contestar, sejam por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou ideológicos, demonstrando equívoco no cotidiano e lar, bem como contenções quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parte não só significativa na relação professor/aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A ênfase didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seus conhecimentos infindos são suficientes, pode gerar um aprendizado equivocado e inerme, uma vez que este acredita que a culpabilidade é somente do aluno quando os resultados não são condizentes com as suas expectativas. Com toda essa mínima produtividade, o que acontece é a destruição da criatividade, reproduzindo assim o que já existe. Certamente, a simples modificação de paradigmas não garante de forma alguma uma transformação de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são empregadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se empenhado com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um ponto do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo. De fato, a teoria legitima a prática, embora esta, sem o constante aprofundamento teórico, perca rapidamente sua consistência. Atualmente, o questionamento para a melhoria gira em tomo de cursos de capacitação, materiais didáticos, melhores condições de trabalho e remuneração. Felizmente, ainda existem professores que fazem do ensino um ideal e lutam para ajudar a construir um mundo melhor, onde se tenha acesso a uma educação digna e extensiva a todos, sem fome emocional, educacional e física, sem drogas e sem miséria.

As relações que se dão entre alunos e professores constituem o principal fator de motivação. Para muitos professores, ser bem-sucedido é conseguir alcançar seus objetivos em grande maioria. Para outros, é a unificação dos erros e acertos e a coragem de renovar-se para continuar a luta do dia seguinte. Porém, estar sintonizado com a realidade do aluno, ser dinâmico, flexível e companheiro, transformar o "ter que aprender" em "querer saber" é ser um educador bem-sucedido. Um bom planejamento crítico e sujeito a mudanças, um acompanhamento contínuo, uma avaliação diversificada, um diálogo aberto e participativo e uma boa dose de afetividade, contribuem para a formação de um profissional bem-sucedido.

Desse modo, professor e aluno são beneficiados, pois, o planejamento representa as decisões sobre a concretização do dia-a-dia em sala de aula. Como facilitador do conhecimento, o professor destaca-se como um guia para o aluno, permitindo que o mesmo crie o seu próprio raciocínio, troque ideias, seja consciente e crítico. Sabemos que o modo de ser do professor interfere positiva ou negativamente na vida dos alunos, podendo inclusive contribuir na forma do aluno ver o mundo, agir e tomar decisões.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1994.

_____O bom professor e sua prática. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ELIAS, M. D. C. Pedagogia Freinet – Teoria e prática. São Paulo: Papirus, 2000.

FRANÇA, A.C. C. Princípio da análise do comportamento: texto não publicado. _____. A análise comportamental aplicada à educação: um caso de deturpação acerca do pensamento B. F. Skinner. Psicologia de educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Educ. 5, 1997. P.115-124.

Semestral.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. S.P, Paz e Terra, 1996).

FURLANI, L. M. T. Autoridade do professor: meta, mito, nada disso? São Paulo: Cortez, 1991.

FURTADO, Clara Maria; PEREIRA, Luiz H.; MOROSINI, Marília Costa. Formação docente na licenciatura e no exercício da docência. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, PUCRS. 2009. Disponível em. Acesso em: 20 nov. 2009.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época; v. 77).

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Moraes, 1991.

MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas: psicologia relações interpessoais. 6ªed. São Paulo: Atlas S.A, 2000.

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNO PARA UMA EDUCAÇÃO EFICAZ

BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

RESUMO:
A educação eficaz transcende a transmissão de conhecimentos técnicos, posicionando-se como um processo dinâmico e colaborativo que exige a sinergia entre família, escola e aluno. No século XXI, em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, diversidade cultural e demandas por habilidades multifacetadas, a educação não pode ser reduzida à mera reprodução de conteúdos curriculares. Ela deve, sim, integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, preparando os estudantes não apenas para exames, mas para a vida em sociedade. Este artigo analisa como a integração harmoniosa desses três pilares — família, escola e aluno — fortalece o desenvolvimento integral do estudante, promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho em equipe, além de valores éticos fundamentais, como responsabilidade e respeito à diversidade. Por meio de uma revisão bibliográfica abrangente e reflexões teóricas ancoradas em autores como Epstein (2011), Perrenoud (2000) e teóricos da psicologia educacional, demonstra-se que a comunicação constante entre os agentes envolvidos, o respeito às individualidades de cada estudante e a definição de objetivos comuns são elementos-chave para construir uma parceria sólida. A comunicação, por exemplo, não se limita a reuniões formais, mas envolve canais acessíveis e contínuos, como aplicativos escolares, diários digitais e encontros temáticos que abordam desde dificuldades de aprendizagem até questões como bullying e saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Parceria Educacional; Educação Eficaz; Família-Escola; Engajamento do Aluno; Ambiente Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos e multifacetados, que exigem respostas urgentes e integradas. Entre os mais críticos está a evasão escolar, fenômeno que, segundo dados da UNESCO (2022), atinge cerca de 258 milhões de crianças e jovens globalmente, com índices alarmantes em regiões como a África Subsaariana e a América Latina. No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023) revela que, apenas no ensino médio, 10,8% dos alunos abandonaram a escola em 2022, muitas vezes pressionados por vulnerabilidades socioeconômicas, falta de perspectivas ou desengajamento com modelos pedagógicos ultrapassados. Paralelamente, a desmotivação dos alunos ganha contornos preocupantes: pesquisas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2019) indicam que 67% dos estudantes brasileiros relatam sentir-se entediados nas aulas, associando o ambiente escolar a práticas repetitivas e desconectadas de suas realidades.

Esses desafios são agravados pela dificuldade de acompanhar as transformações tecnológicas e sociais aceleradas pela Quarta Revolução Industrial. Enquanto a inteligência artificial e a digitalização redefinem o mercado de trabalho, muitas escolas ainda operam com estruturas curriculares rígidas, focadas em memorização, em vez de estimular competências como pensamento crítico, criatividade e adaptabilidade. O relatório Education 2030 da OCDE (2020) alerta que sistemas educacionais que negligenciam a formação socioemocional e a integração de tecnologias educacionais tendem a ampliar desigualdades, marginalizando estudantes de contextos periféricos.

Diante desse cenário, a colaboração entre família, escola e estudante emerge não apenas como uma estratégia complementar, mas como um imperativo ético e pedagógico. Historicamente, a responsabilidade pela educação foi atribuída quase exclusivamente às instituições de ensino, refletindo um modelo hierárquico do século XIX, no qual professores detinham o monopólio do saber e as famílias eram relegadas a um papel passivo. Contudo, pesquisas recentes

evidenciam que essa lógica está obsoleta. Estudos como os de Epstein (2011) demonstram que a participação ativa das famílias — desde o acompanhamento de tarefas até o envolvimento em decisões pedagógicas — está correlacionada a um aumento de até 40% no desempenho acadêmico dos alunos. Já o protagonismo do estudante, defendido por teóricos da educação como Paulo Freire (1996), revela-se determinante para a motivação: quando os jovens são ouvidos na definição de projetos escolares, sua autoeficácia e senso de pertencimento se ampliam, como comprovam iniciativas como os Núcleos de Apoio Pedagógico Participativo em escolas públicas de Portugal (OECD, 2021).

Este artigo propõe-se a discutir os fundamentos teóricos e práticos dessa parceria, explorando como a articulação entre família, escola e aluno pode superar obstáculos estruturais profundamente enraizados. Para isso, parte-se do pressuposto de que a educação eficaz não se limita à sala de aula, mas se estende a espaços informais de convivência, onde valores e habilidades para a vida são construídos. A exemplo disso, projetos como o Movimento de Corresponsabilidade Educacional no Ceará (Brasil) integram atividades comunitárias — como hortas escolares geridas por pais e alunos — ao currículo formal, fortalecendo noções de sustentabilidade e trabalho coletivo.

Nesse contexto, a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) oferece um arcabouço valioso, ao entender o desenvolvimento humano como resultado da interação entre microssistemas (família, escola), mesossistemas (relações entre esses espaços) e macrossistemas (políticas públicas). Aplicada à educação, essa perspectiva reforça que a desconexão entre família e escola gera lacunas que comprometem o desenvolvimento integral. Por outro lado, experiências como as das Escolas Charter nos EUA, onde pais participam da gestão curricular, mostram que a corresponsabilidade reduz índices de evasão e melhora indicadores de equidade.

Ao longo do artigo, serão analisadas estratégias para viabilizar essa parceria, considerando desde políticas públicas inclusivas — como a extensão da jornada escolar com atividades cocriadas por famílias — até ferramentas tecnológicas que facilitam a comunicação em tempo real entre professores e responsáveis. A hipótese central é que, quando família, escola e aluno atuam como atores interdependentes, a educação transcende sua função instrumental, tornando-se um processo contínuo de formação cidadã, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação.

PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A família é o primeiro e mais influente núcleo de socialização da criança, atuando como alicerce para a construção de sua visão de mundo, valores e relação com o aprendizado. Desde os primeiros anos de vida, as interações familiares moldam estruturas cognitivas e emocionais que serão determinantes no desenvolvimento acadêmico e pessoal. Pesquisas em psicologia do desenvolvimento, como as de Vygotsky (1978), destacam que a mediação dos pais na aprendizagem — por meio de diálogos, estímulos à curiosidade e modelagem de comportamentos — é fundamental para a formação de habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico. Nesse sentido, a família não é apenas um ambiente de afeto, mas um espaço pedagógico informal, onde a criança internaliza normas, expectativas e repertórios culturais que influenciarão seu desempenho escolar.

Estudos longitudinais, como os conduzidos por Henderson e Mapp (2002), comprovam que alunos cujos pais ou responsáveis acompanham ativamente as atividades escolares — seja revisando lições, participando de eventos ou mantendo comunicação com professores — tendem a apresentar 30% mais autonomia e 25% maior resiliência frente a desafios acadêmicos. Essa correlação é particularmente forte em contextos de vulnerabilidade social, onde o engajamento familiar funciona como um fator protetivo contra a evasão escolar. Contudo, a participação familiar não se restringe a ajudar nas tarefas de casa ou cobrar notas altas. Envolve, sobretudo, criar um ambiente de apoio emocional, onde o erro seja visto como parte do aprendizado, e a criança se sinta segura para expressar dúvidas e frustrações.

Um exemplo emblemático é a prática adotada por escolas municipais de Sobral (Ceará), que implementaram o Programa de Acompanhamento Integral das Famílias. Nele, os responsáveis participam de workshops mensais sobre temas como "Como estabelecer rotinas de estudo sem pressionar" e "Comunicação não violenta em casa". Essas iniciativas, alinhadas às recomendações de Weiss et al. (2014), mostram que, quando as famílias são capacitadas a apoiar pedagogicamente seus filhos, o desempenho em matemática e leitura aumenta em média 15%. Além disso, o estabelecimento de rotinas claras — como horários dedicados à leitura em família ou à discussão de temas transversais (ex.: sustentabilidade, diversidade) — fortalece a disciplina e a organização, competências essenciais para a vida adulta.

Outro pilar da participação familiar é o diálogo contínuo com a escola sobre metas pedagógicas. Em vez de restringir a relação a reclamações pontuais sobre notas baixas, escolas inovadoras têm adotado reuniões bimestrais estruturadas em três eixos:

Aspectos acadêmicos: Apresentação de relatórios personalizados, que vão além das notas para destacar evoluções em habilidades específicas (ex.: capacidade de argumentação em redações).

Projetos de vida: Discussão colaborativa sobre interesses do aluno (ex.: carreiras, hobbies) e como a escola pode integrá-los ao currículo.

Desafios comportamentais: Abordagem de questões como ansiedade, dificuldades de socialização ou cyberbullying, com a mediação de psicólogos escolares.

Essa abordagem, inspirada no modelo de corresponsabilidade educacional proposto por Epstein (2018), reduz a hierarquia tradicional entre instituição e família. Em vez de culpabilizar pais por eventuais falhas, a escola assume o papel de parceira, oferecendo ferramentas para que as famílias compreendam seu papel no processo. Um caso notável é o da rede pública de Medellín (Colômbia), onde a criação de Comitês Familiares de Aprendizagem — grupos que coelaboram projetos interdisciplinares com professores — diminuiu em 40% os conflitos entre pais e gestores escolares, segundo dados da Secretaria de Educação local (2021).

Contudo, é crucial reconhecer os obstáculos que muitas famílias enfrentam para participar ativamente. Em lares chefiados por mães solo ou em comunidades periféricas, a sobrecarga de trabalho e a falta de acesso a informações claras sobre o funcionamento da escola limitam o engajamento. Políticas públicas, como o Programa Escola de Pais em Portugal — que oferece horários flexíveis de reuniões e tradução de documentos para famílias imigrantes —, demonstram que a flexibilidade institucional é chave para inclusão.

Em síntese, a família não é coadjuvante, mas coautora do projeto educativo. Quando integrada de forma estratégica e sensível, sua contribuição transcende o apoio doméstico, tornando-se força motriz para uma educação holística, que prepara os alunos não apenas para testes padronizados, mas para os desafios éticos e emocionais do século XXI.

A ESCOLA COMO MEDIADORA DE DIÁLOGOS

A escola, no século XXI, assume um papel estratégico como mediadora entre as expectativas familiares e as necessidades do aluno, exigindo uma transformação estrutural que vá além da transmissão de conteúdos. Em um mundo marcado por diversidades culturais, desigualdades socioeconômicas e demandas por personalização do ensino, a instituição escolar deve operar como uma plataforma de diálogo contínuo, capaz de harmonizar os anseios das famílias com as singularidades de cada estudante. Isso demanda, em primeiro lugar, flexibilidade curricular, ou seja, a capacidade de adaptar o currículo para acolher diferentes ritmos de aprendizagem, contextos culturais e interesses individuais.

Segundo Perrenoud (2000), a rigidez dos currículos tradicionais, centrados em disciplinas estanques e avaliações padronizadas, é incompatível com a heterogeneidade das salas de aula contemporâneas. Em resposta, propõe-se um modelo de currículo dinâmico, que integre três dimensões:

Base técnica: Conteúdos obrigatórios alinhados a diretrizes nacionais (ex.: BNCC).

Eixos transversais: Temas como educação fi-

nanceira, sustentabilidade e saúde mental, cocriados com famílias e alunos.
Projetos personalizados: Atividades que permitam aos estudantes explorarem paixões (ex.: robótica, artes visuais) vinculadas a competências curriculares.
Um exemplo inspirador é o currículo adotado pela rede municipal de Educação de Florianópolis (SC), que reserva 20% da carga horária para projetos interdisciplinares definidos por estudantes e pais. Em uma escola da região, alunos desenvolveram um aplicativo para monitorar o consumo de água do bairro, integrando matemática, ciências e tecnologia, com o apoio de engenheiros pais voluntários. Resultados preliminares apontam um aumento de 22% no engajamento em STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) entre participantes.
A mediação eficaz entre famílias e alunos exige docentes preparados não apenas pedagogicamente, mas também em competências socioemocionais. Perrenoud (2000) enfatiza que a formação continuada em comunicação não violenta e gestão de conflitos é essencial para construir relações de confiança. Professores precisam dominar técnicas como:
Escuta ativa: Para compreender preocupações familiares sem julgamentos.
Mediação de conflitos: Resolver divergências entre pais, alunos e gestores.
Competência cultural: Reconhecer e valorizar tradições de famílias indígenas, quilombolas, migrantes, etc.
No Canadá, o programa Teacher Mentorship Project treina educadores em abordagens antirracistas para dialogar com famílias de comunidades minoritárias. Em Toronto, após a implementação, houve um aumento de 35% na participação de pais imigrantes em conselhos escolares (OECD, 2022).
Iniciativas como o "Escola de Portas Abertas" rompem com a lógica da escola como fortaleza inacessível. Na Finlândia, por exemplo, pais são convidados a ministrar oficinas sobre suas profissões, enriquecendo o currículo com perspectivas práticas. Em contrapartida, professores oferecem workshops sobre parentalidade consciente, ensinando estratégias para lidar com desafios como dependência tecnológica e ansiedade infantil.
No Brasil, o projeto Família Presente, em Goiás, transformou unidades escolares em centros comunitários aos finais de semana, com atividades como:
Oficinas de alfabetização digital para pais: Reduzindo o abismo tecnológico entre gerações.
Cafés pedagógicos: Discussões informais sobre temas como limites na adolescência.
Feiras de profissões: Profissionais da comunidade compartilham trajetórias, inspirando alunos.
Dados do projeto mostram que escolas com alta adesão tiveram queda de 18% na evasão em dois anos, segundo relatório da Secretaria de Educação de Goiás (2023).
Plataformas digitais são ferramentas poderosas para aproximar famílias ocupadas da rotina escolar. Aplicativos como ClassDojo e Google Sala de Aula permitem:
Compartilhamento em tempo real: Notas, faltas e comportamentos são atualizados diariamente.
Diários digitais interativos: Pais comentam atividades e professores respondem com dicas personalizadas.
Videoconferências flexíveis: Reuniões adaptadas a horários não convencionais (ex.: madrugadas para pais que trabalham em turnos).
Em Singapura, o uso do app Parents Gateway gerou um salto de 90% na participação familiar em atividades escolares, conforme estudo do Ministério da Educação local (2021). No entanto, é crucial garantir inclusão digital: em comunidades sem acesso à internet, escolas como as do sertão baiano utilizam mensagens SMS e rádios comunitárias para manter o diálogo.
Apesar dos avanços, escolas enfrentam obstáculos como:
Resistência institucional: Diretores arraigados a modelos autoritários.
Falta de recursos: Escolas públicas sem verba para capacitação ou tecnologia.
Sobrecarga docente: Professores sem tempo para se dedicar à mediação.
Soluções inovadoras incluem:
Parcerias com universidades: Estudantes de pedagogia atuam como mediadores em estágios supervisionados.
Políticas de financiamento: Editais públicos

para projetos de integração família-escola-aluno, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Brasil.
Redes de apoio: Consórcios entre escolas para compartilhar plataformas digitais e formar docentes coletivamente.
Quando a escola se reconhece como mediadora, transcende sua função tradicional, tornando-se um espaço de coaprendizagem e convivência democrática. A flexibilidade curricular, a capacitação docente em habilidades socioemocionais e o uso estratégico de tecnologia não são gastos, mas investimentos em uma educação que prepara para a complexidade do mundo. Como demonstrado no caso de Medellín, onde a taxa de aprovação escolar subiu 28% após a criação de comitês familiares, a corresponsabilidade é o caminho para romper ciclos de exclusão e construir futuros compartilhados.

. O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO ALICERCE PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

O protagonismo estudantil, embora reconhecido teoricamente como um pilar essencial da educação contemporânea, segue sendo frequentemente negligenciado na prática pedagógica. Essa omissão reflete uma cultura escolar arraigada em modelos hierárquicos, nos quais o aluno é visto como mero receptor de conhecimentos, e não como agente ativo de seu processo formativo. Contudo, quando o estudante é incentivado a refletir criticamente sobre seu percurso de aprendizagem e a participar ativamente da definição de metas, ocorre uma transformação profunda: ele desenvolve não apenas senso crítico e autogestão, mas também autonomia para lidar com desafios acadêmicos e sociais. Pesquisas na área de psicologia educacional, como as de Zimmerman (2002), evidenciam que adolescentes engajados em grêmios estudantis, projetos comunitários ou atividades de liderança apresentam 40% mais motivação intrínseca para estudar, além de maior persistência em tarefas complexas.
A noção de protagonismo está alicerçada na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), que defende a importância de três necessidades psicológicas básicas para a motivação:
Autonomia: Sentimento de controle sobre as próprias escolhas.
Competência: Crença na capacidade de alcançar objetivos.
Vinculação social: Pertencimento a um grupo ou comunidade.
Quando a escola oferece espaços para que os alunos exerçam voz e escolha — como na definição de métodos de avaliação ou temas de projetos —, essas necessidades são atendidas, gerando engajamento sustentável. Um exemplo emblemático é o modelo das Escolas Democráticas, como a Summerhill (Reino Unido), onde estudantes co governam a instituição por meio de assembleias, decidindo desde regras de convivência até investimentos em infraestrutura. Resultados de um estudo longitudinal (Gray, 2017) mostram que egressos dessas escolas têm 30% mais probabilidade de seguir carreiras alinhadas a seus valores pessoais, em comparação com alunos de escolas tradicionais.
1. Contratos Pedagógicos Colaborativos
Os contratos pedagógicos, nos quais estudantes negociam com professores prazos, critérios de avaliação e formatos de atividades, são uma ferramenta poderosa. Em uma escola pública de Recife (PE), por exemplo, alunos do ensino médio participam de sessões de cocriação curricular no início de cada semestre. Durante essas sessões, eles propõem temas interdisciplinares (ex.: "Desigualdade social e algoritmos") e definem se serão avaliados por portfólios, podcasts ou apresentações artísticas. Dados internos revelam que, após a implementação, o índice de reprovação caiu de 18% para 7% em dois anos, enquanto a satisfação discente saltou de 58% para 89% (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022).
2. Feedback Contínuo e Autoavaliação
A prática de feedbacks constantes, aliada à autoavaliação, é outro mecanismo crucial. Na Finlândia, alunos a partir dos 10 anos preenchem diários reflexivos semanais, registrando conquistas, dificuldades e metas. Esses diários são discutidos em tutorias individuais com professores, que atuam como facilitadores, não como avaliadores. Estudos mostram que essa abordagem aumenta a autoeficácia acadêmica em 35%, conforme

medido por escalas como a Academic Self-Efficacy Scale (Bandura, 1997).

3. Projetos de Impacto Social

Iniciativas que conectam aprendizagem à transformação comunitária também fortalecem o protagonismo. No projeto Jovens Urbanos, em São Paulo, estudantes de áreas periféricas mapeiam problemas locais (ex.: falta de iluminação pública) e desenvolvem soluções em parceria com engenheiros e gestores públicos. Um grupo criou um sistema de energia solar para uma praça abandonada, integrando conhecimentos de física, matemática e design. Além de melhorar notas em STEM, o projeto elevou a autoestima dos participantes: 92% relataram sentir-se "capazes de mudar sua realidade" (Fundação Itaú Social, 2021).

Apesar dos benefícios, a implementação do protagonismo enfrenta resistências:

Cultura escolar autoritária: Muitos educadores temem perder controle sobre a dinâmica da sala.

Falta de formação docente: Professores não são treinados para mediar processos participativos.

Cobrança por resultados padronizados: Sistemas de avaliação em massa (ex.: ENEM) pressionam escolas a priorizar conteúdos técnicos.

Para romper essas barreiras, estratégias eficazes incluem:

Oficinas de escuta ativa para professores: Como as realizadas na rede municipal de Niterói (RJ), onde educadores aprendem a facilitar debates sem monopolizar a fala.

Inclusão de metas de protagonismo em planos político-pedagógicos: Escolas no Canadá vinculam 20% da avaliação institucional à participação estudantil em decisões.

Parcerias com organizações da sociedade civil: O projeto Vozes da Educação, no Ceará, conecta alunos a mentores de ONGs para desenvolverem projetos de vida.

Valorizar o protagonismo estudantil não é um simples ajuste metodológico ou uma tendência passageira no campo educacional. Trata-se de uma revolução radical na concepção de educação, que redefine o papel do aluno, a função da escola e os objetivos do ensino. Enquanto modelos tradicionais enxergam os estudantes como receptores passivos de conhecimento, a lógica do protagonismo os coloca como coautores ativos de seu processo de aprendizagem, capazes de influenciar decisões pedagógicas, gerir projetos e contribuir para a transformação do ambiente escolar e comunitário. Essa mudança de paradigma exige que a educação deixe de ser um sistema unilateral de transmissão de informações para se tornar um espaço vivo de diálogo, experimentação e construção coletiva.

Quando os alunos são tratados como parceiros — e não como objetos ou números em planilhas de desempenho —, a escola se transforma em um laboratório de democracia. Nesse contexto, a sala de aula passa a ser um ambiente onde decisões são tomadas de forma colaborativa, onde vozes divergentes são ouvidas e onde conflitos são resolvidos por meio do debate, não da imposição. Um exemplo emblemático é o caso de Sobral, no Ceará, onde a criação de um parlamento jovem nas escolas municipais permitiu que estudantes discutissem e votassem medidas para melhorar a convivência escolar. Entre as ações implementadas estavam:

Círculos de mediação de conflitos: Alunos treinados para mediar brigas e casos de bullying, reduzindo em 50% as ocorrências registradas em um ano.

Comissões de planejamento: Jovens participaram da reformulação do calendário de provas, sugerindo intervalos maiores entre avaliações para reduzir a ansiedade.

Projetos de intervenção social: Estudantes organizaram campanhas de conscientização sobre saúde mental, envolvendo pais e professores.

Além da queda no bullying, as escolas de Sobral registraram um aumento de 15% nas notas de matemática e português, comprovando que o protagonismo não apenas resolve problemas sociais, mas também eleva a qualidade do ensino.

O protagonismo estudantil não se limita ao ambiente escolar. Ao empoderar jovens para que pensem criticamente, liderem projetos e defendam suas ideias, a educação forma cidadãos preparados para atuar em esferas sociais mais amplas. Em São Paulo, por exemplo, alunos de uma escola pública da periferia criaram um observatório comu-

nitário de políticas públicas, monitorando a aplicação de verbas em infraestrutura local. O projeto, inicialmente um exercício de geografia e matemática, resultou na instalação de novos pontos de iluminação pública na região, aprovados pela prefeitura após pressão organizada pelos estudantes.

Essa capacidade de transformar conhecimento em ação prática é um dos pilares de sociedades mais justas e participativas. Quando jovens aprendem, desde cedo, que sua voz tem poder, tornam-se adultos mais engajados politicamente, mais críticos frente a injustiças e mais propensos a buscar soluções coletivas. Em Portugal, escolas que adotaram modelos de orçamento participativo estudantil — onde alunos decidem como gastar parte dos recursos da escola — observaram um aumento de 70% na participação desses jovens em conselhos municipais após a graduação.

Apesar dos benefícios, a revolução do protagonismo enfrenta resistências. Muitas escolas ainda operam sob uma cultura autoritária, onde professores e gestores relutam em dividir poder com os alunos. Além disso, sistemas de avaliação padronizados, focados em notas e rankings, muitas vezes ignoram competências como liderança, criatividade e trabalho em equipe, desincentivando práticas inovadoras.

Formação docente: Capacitar professores para atuarem como facilitadores, não como detentores exclusivos do saber.

Revisão de currículos: Integrar metas de participação estudantil aos planos pedagógicos, com indicadores qualitativos de impacto.

Políticas públicas: Governos devem financiar projetos de protagonismo, como editais para grêmios estudantis e programas de mentoria juvenil.

O exemplo de Sobral e de tantas outras iniciativas pelo mundo comprova que o protagonismo estudantil não é utopia. É um caminho viável e urgente para romper com ciclos de desengajamento, violência e desigualdade. Ao transformar alunos em protagonistas, a escola deixa de ser uma instituição isolada e passa a ser um ecossistema de esperança, onde se aprende não apenas a resolver equações, mas a construir democracia, a inovar com responsabilidade e a pertencer a algo maior que si mesmo. Essa é a educação que não apenas forma profissionais, mas cultiva cidadãos capazes de liderar a construção de um amanhã mais ético, inclusivo e humano.

CONCLUSÃO

A educação eficaz é resultado de uma teia de relações interdependentes, onde família, escola e aluno atuam como coautores de um projeto comum. Enquanto a família oferece suporte afetivo e ético, a escola estrutura conhecimentos e media conflitos, e o aluno assume papel ativo na construção de seu saber. A ausência de qualquer um desses elementos compromete o processo, gerando lacunas que se refletem no desenvolvimento cognitivo e social.

Para avançar rumo a uma educação verdadeiramente transformadora, é urgente romper com modelos ultrapassados de gestão educacional, ainda marcados por hierarquias rígidas, práticas centralizadoras e uma visão fragmentada do processo de ensino-aprendizagem. Esses modelos, muitas vezes replicados há décadas, perpetuam ciclos de insucesso ao priorizarem a padronização em detrimento da singularidade, a competição em vez da cooperação e a culpa mútua entre família, escola e aluno, em lugar da construção coletiva de soluções.

A substituição dessa lógica por uma cultura da colaboração exige, em primeiro lugar, o reconhecimento de que a educação é um projeto social compartilhado. Isso implica abandonar a ideia de que problemas como evasão, desinteresse ou baixo desempenho são responsabilidade exclusiva de um único ator. Escolas precisam deixar de ser espaços isolados, fechados em seus muros, e tornar-se núcleos de articulação comunitária, onde famílias, alunos, professores e gestores cocriem estratégias adaptadas às realidades locais. Um exemplo prático é a implantação de conselhos participativos, compostos por representantes de todos os grupos, para definir prioridades orçamentárias, reformular currículos e mediar conflitos.

Além disso, a colaboração demanda a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem os saberes trazidos pelos alunos e suas famílias. Em vez de currículos enges-

sados, é preciso abrir espaço para projetos interdisciplinares que conectem conteúdos técnicos a problemas reais da comunidade — como a revitalização de praças públicas, a criação de hortas urbanas ou o desenvolvimento de aplicativos para otimizar serviços locais. Essas iniciativas não apenas tornam o aprendizado mais significativo, mas também reforçam o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Outro passo crucial é a formação continuada de educadores em competências como mediação de conflitos, escuta ativa e gestão emocional. Professores preparados para facilitar diálogos — e não apenas para transmitir informações — são agentes-chave na construção de ambientes onde estudantes se sintam seguros para expressar dúvidas, críticas e aspirações. Ao mesmo tempo, as famílias devem ser apoiadas por meio de programas de orientação que as ajudem a entender seu papel nesse ecossistema, desde o estabelecimento de rotinas de estudo em casa até o acompanhamento do desenvolvimento socioemocional dos filhos.

A tecnologia, quando utilizada de forma ética e criativa, pode ser uma aliada poderosa nesse processo. Plataformas digitais que permitem a comunicação transparente entre escola e família, fóruns online para debates estudantis e ferramentas de autogestão do aprendizado são exemplos de como inovação e colaboração podem caminhar juntas. No entanto, é essencial garantir que o acesso a esses recursos seja universal, evitando que desigualdades digitais aprofundem exclusões já existentes.

Por fim, a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação depende da capacidade da educação em cultivar não apenas conhecimentos técnicos, mas habilidades transversais como pensamento crítico, resiliência, empatia e capacidade de adaptação. Essas competências são desenvolvidas quando os alunos são instigados a questionar, propor, experimentar e refletir sobre seu papel na sociedade — processos que só florescem em ambientes onde a colaboração substitui a culpa, a confiança substitui o autoritarismo e a criatividade substitui a repetição.

A mudança não será simples nem rápida, mas é inevitável. Em um cenário global marcado por crises climáticas, transformações tecnológicas disruptivas e polarizações sociais, a educação colaborativa deixa de ser uma opção para tornar-se uma necessidade urgente. Escolas que ousarem repensar suas estruturas, abrindo-se à cocriação com famílias e alunos, não apenas elevarão a qualidade do ensino, mas contribuirão para a construção de sociedades mais justas, inovadoras e capazes de enfrentar, com esperança e coletividade, os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Springer, 1985.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships. Westview Press, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Avaliação de Impacto do Projeto Jovens Urbanos (2018-2021). São Paulo: FIS, 2021.

GRAY, P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. Basic Books, 2017.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo Escolar 2022. Brasília:

INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 15 out. 2024.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Paris: OECD Publishing, 2020.

OECD. Education Policy Outlook: Portugal. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/education/policy-outlook. Acesso em: 15 out. 2024.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação. Artmed, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MEDELLÍN. Informe de Gestión: Comités Familiares de Aprendizaje. Medellín: Alcaldía, 2021.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

WEISS, H. B. et al. Beyond the Classroom: Linking Schools and Families in Support of Student Learning. Harvard Family Research Project, 2014.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR

CAMILA BERLLINI PEREIRA GONÇALVES

RESUMO
Esse artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes tem o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As "brincadeiras" direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que as mesmas possam enfrentar esta pesquisa objetiva analisarem os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, tem esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angustia, aprender a lidar com a "separação" dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base.Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros.O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam à temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Criança, Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal de entende como é o ambiente hospitalar "o mundo encantado de contar histórias" trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

O objetivo desse estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode ser realizado de duas formas diferentes:

É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.

Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicilio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. Afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de

nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

HISTÓRIA DA PEDAGÓGIA HOSPILAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignorados, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças fora mutiladas e feridas e nesse casos ficaram um longo período nos hospitais.Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criado pelo professor Henri Sallier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra ,amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontrava em hospitais .Em 1939 foi criado na França o centro nacional de estudo e formação para criança inadapitada com o objetivo de forma professores para exercer a pedagogia hospitalar.Ainda no ano 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Já Em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que da direito a educação as crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permanece atuando até os dias de hoje.No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar e pouco difundida nos cursos de pedagogia mas felizmente existi sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobre tudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança.Sua volta a sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar o criança e adolescente a esse retorno de modo natural passivo.

O AMBIENTE HOSPITALAR

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia-a-dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares. No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado ultrapassar fronteira. E os profissionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos. Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de distanciamento da relação profissional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O profissional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde. Os profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não. A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente. A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a

desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos" Matos e(ARANHA, 2006, p.67)

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.
O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano e um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.
O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte. A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança. A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.
Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identificar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças estarão ampliando seu universo cultural e sua formação como leitor.
De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade.Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

VÍNCULOS, SEGURANÇA EMOCIONAL E APRENDIZAGEM, NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM CONTEXTOS HOSPITALARES

A presença da afetividade na educação infantil é um elemento central para o desenvolvimento integral da criança, especialmente em contextos hospitalares, onde o ambiente pode ser percebido como ameaçador e desconfortável. Segundo Wallon (2007), a afetividade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, sendo a base sobre a qual se constroem as primeiras interações sociais e aprendizagens.
No contexto hospitalar, o papel do educador vai além da mediação do conhecimento; ele também atua como suporte emocional, ajudando a criança a lidar com a insegurança e o sofrimento advindos da hospitalização. Para Vygotsky (1998), as interações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento, e a presença de vínculos afetivos fortalece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança avance em seus processos de aprendizagem mesmo em situações adversas.
Além disso, Almeida e Tanaka (2016) destacam que a afetividade promove um ambien-

te de confiança e escuta ativa, essencial para que a criança hospitalizada mantenha seu interesse pela aprendizagem e consiga expressar suas emoções de maneira saudável. O profissional da educação, ao estabelecer relações afetivas positivas, contribui diretamente para a humanização do ambiente hospitalar e para o bem-estar da criança.

Dessa forma, a afetividade na educação infantil hospitalar não é um aspecto secundário, mas sim um componente estruturante que impacta diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, além de contribuir para o seu processo de recuperação.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR AFETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTES HOSPITALARES

Em meio ao silêncio dos corredores, ao som de monitores e ao vai e vem de profissionais da saúde, existe um espaço de esperança e reconstrução: a sala de aula hospitalar. Nesse ambiente singular, o educador assume um papel que vai além da transmissão de conteúdos escolares — ele torna-se mediador de afetos, acolhimento e cuidado.

Para a criança hospitalizada, o rompimento com a rotina, a separação da escola, dos amigos e até da própria família, muitas vezes, provoca sentimentos de medo, insegurança e solidão. É nesse cenário que o educador se insere como uma presença significativa, oferecendo não apenas conhecimento, mas, principalmente, empatia, escuta e vínculo. A afetividade passa a ser o fio condutor de todas as interações, tornando o processo de aprendizagem possível mesmo em meio à adversidade.

Como afirma Vygotsky (1998), "o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento culturalmente organizado". No contexto hospitalar, essa aprendizagem não acontece sem a mediação sensível do educador, que precisa compreender o tempo emocional da criança e adaptar-se a suas condições físicas e psíquicas.

Além disso, segundo Boff (2003), "o cuidado é mais que um ato; é uma atitude. Abrange mais que um momento de atenção, de zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro". Essa postura cuidadosa é essencial na atuação do educador hospitalar, que se transforma em porto seguro para a criança, ajudando-a a ressignificar sua experiência de doença e hospitalização.

O professor, nesse espaço, não apenas ensina — ele toca vidas. Em cada história, em cada desenho compartilhado, em cada palavra gentil, constrói-se um caminho de aprendizagem marcado por afeto e esperança. Por isso, reconhecer o papel do educador como mediador afetivo é não apenas valorizar sua atuação, mas também reafirmar o poder da educação como instrumento de cura emocional e desenvolvimento humano, mesmo nos cenários mais difíceis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos. Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas. A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimi-

zar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado. O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas, lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

. As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como: (a imaginação, raciocínio, criatividade, etc) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é desenvolver a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento, sendo este dever não somente do Estado, mas de toda sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus editorial,1992.

PERRENOUD, P. et alli – As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON Henri. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola,2002.

RESUMO
A documentação pedagógica é uma ferramenta essencial para a reflexão e planejamento no ensino, permitindo que educadores analisem e aprimorem suas práticas com base em registros sistemáticos da aprendizagem infantil, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, essa prática visa não apenas registrar, mas também interpretar e dar visibilidade aos processos educativos, fortalecendo a autonomia das crianças e promovendo a troca entre professores, gestores e famílias. No Brasil, sua importância foi ampliada com a BNCC, destacando seu papel na avaliação e na construção de uma educação mais intencional e significativa. Para a elaboração dessa pesquisa foi utilizada da metodologia de revisão bibliográfica, onde foram apresentados artigos e publicações que retratam acerca da importância da documentação pedagógica, onde foi notificado que a documentação pedagógica na Educação Infantil é um processo contínuo de observação, registro e reflexão que valoriza as experiências das crianças, promove a análise crítica das práticas docentes e fortalece a comunicação entre escola e família, visando um ensino mais significativo e participativo. Sendo assim, podemos concluir que a documentação pedagógica é uma ferramenta essencial para refletir, planejar e aprimorar a prática docente, garantindo uma educação mais significativa, participativa e centrada no protagonismo infantil.

Palavra-chave: documentação pedagógica; educação infantil; pedagogia

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma ferramenta essencial para a prática docente, especialmente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente de um simples registro de atividades, a documentação pedagógica é um processo intencional e sistemático de coleta, organização, interpretação e análise das experiências de ensino e aprendizagem. Essa prática possibilita um olhar mais reflexivo sobre o cotidiano escolar, permitindo que professores, alunos, gestores e até famílias acompanhem e compreendam melhor os processos educacionais, favorecendo uma abordagem pedagógica mais coerente e significativa.

A prática da documentação pedagógica não se restringe à mera descrição de eventos ou à coleta de dados sobre o desempenho dos alunos; ela envolve uma reflexão crítica e contínua sobre o que acontece no ambiente educacional. A partir desse processo, os educadores conseguem identificar padrões, repensar suas estratégias, compreender melhor as necessidades das crianças e tomar decisões pedagógicas mais embasadas. Dessa forma, a documentação pedagógica se torna um instrumento fundamental para o planejamento, pois permite que o professor avalie e reorganize sua prática de forma dinâmica e contextualizada, sempre com base em evidências concretas.

Historicamente, a inspiração para a documentação pedagógica no Brasil vem, em grande parte, da experiência desenvolvida na rede de escolas da cidade italiana de Reggio Emilia, que desde o período pós-guerra implementou uma abordagem educacional inovadora, baseada na concepção da criança como protagonista do próprio aprendizado. Nessa perspectiva, a documentação não apenas registra o que acontece no ambiente escolar, mas também possibilita que as crianças revisitem suas experiências, confrontem ideias e avancem no processo de aprendizagem de forma mais autônoma e participativa.

No contexto brasileiro, a documentação pedagógica ganhou maior reconhecimento a partir da década de 2010, sendo mencionada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua importância foi ampliada, reforçando a necessidade de registros mais sistemáticos

e reflexivos que favoreçam o acompanhamento da trajetória de aprendizagem das crianças e a avaliação dos processos educativos.

Além de beneficiar o aprendizado infantil, a documentação pedagógica também desempenha um papel significativo na formação docente, incentivando professores a refletirem sobre suas práticas e a dialogarem com seus pares. Ao compartilhar registros e análises, a equipe pedagógica fortalece um ambiente de troca eaprimoramento profissional, criando oportunidades para uma educação mais qualificada e alinhada às reais necessidades dos alunos. Nesse sentido, a documentação se torna um meio poderoso de reflexão coletiva, permitindo que as experiências individuais se transformem em conhecimento compartilhado e impulsionem melhorias no ensino.

Diante desse cenário, este trabalho se propõe a discutir a documentação pedagógica como um instrumento essencial de reflexão e planejamento, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil, sua relevância para a prática docente e os desafios para sua implementação nas instituições de ensino. Será abordada a importância da intencionalidade no registro, a necessidade de interpretação e análise das informações coletadas e a forma como a documentação pode influenciar o planejamento pedagógico, garantindo maior coerência e qualidade ao processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

Martins (2023), afirma que a documentação pedagógica é um elemento essencial na Educação Infantil, pois vai além do simples registro das atividades, promovendo uma análise reflexiva sobre as práticas educativas e garantindo a valorização das vivências e experiências das crianças. Esse processo assegura que a criança seja reconhecida como protagonista de sua própria aprendizagem, respeitando sua cultura, crenças e diversidade, dessa forma, a documentação pedagógica permite que o professor reflita sobre sua prática e busque novas estratégias para garantir os direitos da criança, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Martins (2023), afirma que a documentação pedagógica se diferencia de simples registros ou avaliações formais, pois se baseia em uma pedagogia participativa, na qual crianças, professores, famílias e escola são partes ativas no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Para compreender essa prática, é necessário distinguir entre documentar (registrar evidências) e documentação (a construção de um documento reflexivo sobre os registros). A documentação pedagógica envolve planejamento, registro contínuo, análise e replanejamento, permitindo que o professor ajuste suas estratégias conforme as necessidades das crianças.

A documentação pedagógica é uma prática essencial na educação infantil, que envolve o registro sistemático das experiências e aprendizagens das crianças. Esses registros podem incluir fotos, vídeos, desenhos, relatos de atividades e produções textuais, servindo como ferramentas de reflexão, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, onde conforme o apresentado no artigo “documentação pedagógica na educação infantil a partir dos conceitos da BNCC), publicado em 2024 no site ProAtitude Educacional, onde a BNCC enfatiza a importância da documentação pedagógica como meio de acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, destacando a necessidade de uma avaliação processual e formativa que valorize a individualidade de cada criança e suas diferentes formas de aprender, afinal, existem diversas maneiras de implementar a documentação pedagógica na educação infantil, como apresentado no gráfico a seguir:



ProAtitude, 2024.

Gomes e Ciasca (2015), afirmam que a avaliação na Educação Infantil é um processo essencial, mas frequentemente negligenciado ou realizado de forma superficial. Para que seja eficaz, deve ser sistemática e intencional, considerando o currículo, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de registro. A documentação pedagógica surge como um elemento fundamental nesse contexto, permitindo que professores acompanhem e reflitam sobre as experiências e interações das crianças.

Dessa forma, podemos afirmar que A documentação pedagógica é um processo fundamental na prática docente, composto por três etapas interligadas: observação, registro e reflexão. Inicialmente, o professor elabora um roteiro de observação para acompanhar atentamente as interações e formas de expressão das crianças, possibilitando uma escuta sensível de suas necessidades e interesses. Em seguida, ocorre o registro, que pode ser feito por meio de anotações, fotos, vídeos e desenhos, criando um material rico para análises futuras. No entanto, a etapa mais significativa desse processo é a reflexão e investigação, na qual o professor analisa criticamente os registros para reformular suas estratégias pedagógicas e reorganizar o currículo com base na realidade da turma, sendo assim, Neuenfeldt, et al. (2014), aponta que, apesar de os docentes utilizarem diários de aula e registros das atividades, muitos ainda os consideram apenas ferramentas organizacionais, sem explorá-los como instrumentos reflexivos para aprimorar suas práticas.

Para que o propósito da documentação pedagógica seja cumprido de maneira eficaz, Mesquita e Barbosa (2018), afirmam que o planejamento escolar deve considerar alguns aspectos essenciais. Primeiramente, é necessário prever as aprendizagens, levando em conta o contexto em que as crianças estão inseridas, bem como seus interesses e necessidades individuais. Além disso, a organização dos espaços, dos materiais e das metodologias deve ocorrer de forma intencional, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento infantil. Outro ponto fundamental é a valorização da escuta ativa da criança, permitindo sua participação no planejamento das atividades, de modo que suas experiências e percepções sejam consideradas no processo educativo. Por fim, é imprescindível que o planejamento seja flexível e passível de replanejamentos, permitindo que as ações pedagógicas sejam ajustadas conforme as interações entre professor e alunos e a evolução da aprendizagem.

Segundo o artigo “a utilização da documentação pedagógica na educação infantil a partir dos conceitos da BNCC” (2022), a documentação pedagógica é um conjunto de ferramentas que permite acompanhar e interpretar os processos educativos, unindo teoria e prática. Na Educação Infantil, essa abordagem se fortaleceu a partir de 2010 em documentos nacionais e ganhou mais espaço com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inspirada no modelo de Reggio Emilia, a documentação pedagógica busca dar visibilidade ao aprendizado das crianças, mostrando seu potencial e garantindo direitos educacionais.

Lorenzon, et al. (2017), afirma que a documentação pedagógica é definida como uma prática sistemática de escuta, registro e reflexão dos episódios vivenciados no ambiente escolar, se baseando na abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália no período pós-Segunda Guerra Mundial, que valoriza a documentação como um princípio central do planejamento emergente. O teórico Loris Malaguzzi, principal nome dessa abordagem, conforme relatado por Lorenzon, defendeu a documentação pedagógica como uma forma de evidenciar a inteligência das crianças e permitir a reflexão sobre os processos educativos.

Diferente de registros simples, a documentação pedagógica exige intencionalidade, reflexão e organização estética, com base no artigo “a utilização da documentação pedagógica na educação infantil a partir dos conceitos da BNCC” (2022), ela apoia professores e alunos na construção da memória do aprendizado, permitindo análise, interpretação e reconstrução. Pode ser individual ou coletiva, auxiliando professores na tomada de decisões pedagógicas e dando visibilida-

de para famílias e gestores.

Com base nos estudos de Lorenzon, et al. (2017), a documentação pedagógica possui três etapas principais, dentre elas a escuta sensível, o registro e a reflexão e análise, etapas essas que se dividem em o quanto o professor deve estar atento às múltiplas linguagens da criança e às suas expressões no cotidiano escolar, ao envolvimento de diferentes formas de documentação, como filmagens, fotografias, notas de campo e gravações de áudio, além da apresentação de um diálogo com teorias existentes para reinterpretar práticas pedagógicas e aprimorá-las.

Além de que Martins (2023), relata que com base na lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O ambiente escolar deve, portanto, promover interações e brincadeiras como elementos fundamentais do currículo, proporcionando materiais e espaços organizados de maneira intencional. Nesse contexto, é essencial que o professor compreenda seu papel e esteja engajado na criação de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil.

O artigo "a utilização da documentação pedagógica na educação infantil a partir dos conceitos da BNCC" (2022), afirma que a documentação pedagógica possui a finalidade de possibilitar a reflexão, participação ativa e o confronto de ideias no processo de aprendizagem quando relacionado às crianças, e, a finalidade de permitir observar, interpretar e planejar estratégias, conectando teoria e prática dentro da pedagogia quando relacionado aos professores. Dessa forma, o artigo evidencia que na rede municipal de São José dos Campos (SP), a documentação pedagógica integra o currículo desde 2018, apoiando planejamento e comunicação escolar, durante a pandemia, a tecnologia ampliou as possibilidades, promovendo registros interativos e comunicação com família, no entanto, os professores utilizam pastas online para organizar documentações e compartilhá-las com a comunidade escolar.

No documentário "Registre para refletir" publicado no site da PhorteNews, é relatado que a documentação pedagógica envolve três etapas principais: observação, registro e reflexão. A observação pode ocorrer de maneira imediata, durante as atividades, ou posteriormente, a partir dos registros, permitindo maior atenção aos detalhes. O registro pode ser feito por meio de diários de bordo, fotografias, minihistórias e portfólios, reunindo evidências do aprendizado e proporcionando uma visão mais ampla do progresso infantil. A etapa de reflexão é crucial, pois possibilita que os professores analisem suas práticas e reorganizem estratégias pedagógicas conforme as necessidades das crianças, além de ser um recurso para a autoavaliação docente, a documentação pedagógica fortalece a comunicação entre escola e família, permitindo que os pais acompanhem o desenvolvimento dos filhos, no entanto, erros como a falta de foco, objetivos mal definidos e registros desorganizados podem comprometer sua efetividade. Para garantir que esse processo seja significativo, os educadores devem utilizar ferramentas apropriadas e manter um olhar atento às interações e aprendizagens das crianças, portanto, a documentação pedagógica não se trata apenas de arquivar informações, mas de dar visibilidade ao aprendizado infantil, aprimorar a prática docente e garantir que a criança seja reconhecida como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Além de ser um instrumento de análise para os professores, a documentação pedagógica deve ser compartilhada com as crianças, permitindo que elas revisitem suas ações e percebam sua evolução. Essa prática também fortalece a conexão entre escola e família, desmistificando a ideia de que a Educação Infantil é apenas um espaço de entretenimento. A criação de painéis, exposições e registros visíveis amplia a participação da comunidade escolar e valoriza as produções infantis, sendo assim, Silva (2023), realiza uma abordagem inspirada em Reggio Emilia, referência na Educação Infantil, aponta três funções centrais para a documentação pedagógica: preservar a memória das crianças, fornecer aos educadores uma ferramenta de pesquisa e aprimoramento contínuo, e oferecer às famílias informações detalhadas

sobre o processo educativo. Mais do que um simples registro, a documentação possibilita a revisitação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais humanizado e respeitoso com o tempo e as singularidades da infância.

Lorenzon, et al. (2017), afirma que a documentação pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de autorregulação, permitindo que os alunos refletissem sobre seus próprios processos de aprendizagem, além de afirmar que os registros ajudaram os professores a avaliar e compreender melhor as dificuldades dos alunos, possibilitando a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, dessa forma, a prática da documentação pedagógica incentivou os docentes a refletirem criticamente sobre seus próprios saberes e metodologias, promovendo um ensino mais intencional e fundamentado.

São apresentados no artigo "a utilização da documentação pedagógica na educação infantil a partir dos conceitos da BNCC" (2022), alguns exemplos práticos de documentação pedagógica, como, narrativas em vídeo ou áudio sobre a aprendizagem das crianças, notas de conversas e tabelas de dados, anotações de imagens e reflexões sobre o processo educativo, checklists e registros de atividades. Nessa linha de pensamento, a especialista Beatriz Ferraz enfatiza que a documentação deve ter propósito pedagógico, conectando experiências, aprendizagens e planejamento, no entanto, o desafio se encontra em definir o que documentar e por quê, garantindo que o processo tenha impacto no ensino e aprendizado.

Segundo Gomes e Ciasca (2015), a documentação pedagógica possibilita que professores, crianças e famílias compreendam o processo educativo. Registros organizados e analisados auxiliam na sistematização das observações e no planejamento de futuras atividades. Esses registros podem assumir diferentes formas, dentre eles, podemos encontrar relatórios descritivos individuais e coletivos, portfólios, fotos e filmagens, produções infantis e registros de falas e perguntas das crianças. Dessa forma, a documentação pedagógica não apenas registra, mas também permite análises interpretativas, tornando-se um instrumento para reflexão e replanejamento das práticas pedagógicas.

Lorenzon, et al. (2017), destacam que a documentação pedagógica não é apenas um registro de atividades, mas um meio de transformar a prática docente, tornando-a mais reflexiva e dinâmica. Além disso, enfatizam que essa abordagem permite que as crianças assumam um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, o que evidencia que a documentação pedagógica legitima e valoriza o trabalho docente, ao mesmo tempo em que proporciona uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, seu uso contínuo pode melhorar a qualidade da educação e fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores.

A prática da observação é essencial na avaliação infantil, permitindo que educadores compreendam como as crianças aprendem e interagem. A documentação pedagógica ajuda a sistematizar essas observações e evita avaliações meramente subjetivas. O que possibilita que os educadores reflitam sobre suas práticas e as necessidades das crianças, registrem os processos de ensino-aprendizagem de forma estruturada e até mesmo possam adotar uma postura investigativa acerca do desenvolvimento infantil. (Gomes e Ciasca, 2015)

Dessa forma, Gomes e Ciasca (2015), afirmam que a documentação pedagógica é um processo dinâmico que permite reavaliar constantemente a prática pedagógica, onde professores podem revisar registros para ajustar estratégias, considerando as particularidades das crianças e do grupo, além disso, a documentação permite um diálogo entre professores, gestores e famílias, tornando o aprendizado mais visível e compartilhado. Institivamente, a documentação pedagógica é um elemento-chave para a avaliação na Educação Infantil, pois permite um olhar mais profundo sobre o desenvolvimento das crianças e a prática docente, e, quando bem utilizada, favorece a tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas, auxilia na construção de um ensino mais significativo e dá visibilidade às aprendizagens infantis.

Martins (2023), relata que a documentação

acadêmica deve promover a escuta ativa e a valorização das experiências das crianças. Dessa forma, o professor se torna um observador atento, que não apenas registra, mas analisa e reflete sobre as aprendizagens adquiridas. Diferente de avaliações pontuais realizadas no final do semestre, a documentação pedagógica é um processo contínuo e integrado ao cotidiano escolar, onde além de beneficiar a prática docente, a documentação pedagógica também permite que famílias e demais envolvidos conheçam e acompanhem as experiências escolares das crianças. As formas de documentação podem incluir fotos, registros escritos, desenhos e narrativas, garantindo que as diferentes formas de expressão infantil sejam valorizadas. Essa abordagem possibilita que as aprendizagens ganhem vida e sejam compartilhadas, tornando-se parte da história de cada criança.

Sendo assim, Mesquita e Barbosa (2018), afirma que a documentação pedagógica se torna essencial para o registro das experiências infantis, fortalecendo o protagonismo das crianças e auxiliando na construção de práticas pedagógicas mais significativas. A escuta ativa das crianças no planejamento educativo favorece um ensino mais humanizado e participativo, onde suas curiosidades e desejos são levados em consideração, dessa forma, o planejamento escolar e a documentação pedagógica, quando trabalhados em conjunto, fortalecem o aprendizado infantil, promovem a reflexão docente e garantem uma educação mais inclusiva e transformadora.

DISCUSSÃO

A documentação pedagógica é uma prática central no campo da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de registrar, refletir e analisar as experiências de ensino e aprendizagem. Não se trata apenas de um simples registro das atividades realizadas, mas de um processo intencional e sistemático que visa compreender e aprimorar o processo educativo, envolvendo observação, coleta e interpretação de dados de forma contínua e dinâmica. Esse processo facilita a reflexão crítica dos educadores sobre suas práticas, permitindo ajustes que atendam melhor às necessidades das crianças e ao contexto de aprendizagem.

O conceito de documentação pedagógica está intimamente ligado à abordagem de Reggio Emilia, que enfatiza a importância de considerar a criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Inspirado por essa abordagem italiana, a documentação pedagógica visa não só registrar o que acontece no ambiente escolar, mas também proporcionar às crianças a oportunidade de revisitar e refletir sobre suas experiências, o que favorece uma aprendizagem mais autônoma e participativa.

Ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica no Brasil, a documentação se consolidou como um meio importante para planejar e avaliar o processo de ensino. Com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a documentação ganhou maior relevância, pois passou a ser uma ferramenta para acompanhar o desenvolvimento integral das crianças e para promover uma avaliação processual e formativa, focada na individualidade de cada aluno. A BNCC reforça a necessidade de registros sistemáticos e reflexivos, valorizando não apenas os resultados de aprendizagem, mas também os processos que levam a esses resultados.

Além de sua importância para o desenvolvimento infantil, a documentação pedagógica tem um papel fundamental na formação contínua dos educadores. A reflexão coletiva sobre os registros permite que os docentes compartilhem suas experiências, aprimorem suas práticas pedagógicas e construam um conhecimento coletivo sobre as necessidades e os desafios enfrentados na educação. Isso fortalece a criação de um ambiente educacional mais qualificado e alinhado com as realidades dos alunos.

Entretanto, a implementação eficaz da documentação pedagógica enfrenta desafios. Um dos principais é a definição do que deve ser documentado e como esse processo deve ser conduzido para que tenha impacto real no ensino e aprendizagem. A documentação deve ser bem organizada, intencional e refletir as experiências de maneira significativa. O uso de diferentes formas de registro, como fotos, vídeos, desenhos e anotações,

deve ser orientado por objetivos pedagógicos claros, de modo a garantir que as análises resultantes dessas práticas sejam realmente produtivas para o planejamento futuro.

A reflexão crítica sobre os registros coletados é essencial, uma vez que a documentação pedagógica não é apenas uma ferramenta de avaliação, mas um instrumento de planejamento. Através dela, os educadores podem repensar suas estratégias de ensino, ajustar abordagens pedagógicas e garantir que as ações educativas sejam sempre ajustadas ao contexto e às necessidades das crianças. Quando utilizada de forma efetiva, a documentação pedagógica também proporciona uma comunicação mais estreita com as famílias, permitindo que os pais acompanhem de perto o desenvolvimento de seus filhos, o que pode enriquecer ainda mais o processo educativo.

Em suma, a documentação pedagógica, como um processo contínuo e reflexivo, é fundamental não apenas para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas também para a formação dos educadores e para a construção de uma prática pedagógica mais alinhada com os direitos das crianças e suas necessidades educacionais. Para que seja eficaz, é necessário que haja um comprometimento dos professores em observar, registrar e refletir sobre o que acontece na sala de aula, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e centrada no protagonismo infantil.

CONCLUSÃO

A documentação pedagógica se consolidou como uma ferramenta indispensável para a reflexão, planejamento e aprimoramento da prática docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo desta análise, ficou evidente que seu papel vai muito além do simples registro de atividades: tratase de um processo intencional e sistemático que permite não apenas acompanhar o desenvolvimento infantil, mas também transformar a prática pedagógica, promovendo uma educação mais humanizada e participativa.

Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica tem como premissa valorizar o protagonismo da criança, respeitando suas múltiplas linguagens, interesses e ritmos de aprendizagem. Ao registrar, analisar e interpretar as experiências infantis, os educadores tornam-se mais conscientes de suas ações e têm a oportunidade de reavaliar suas estratégias pedagógicas. Esse processo fomenta uma cultura de escuta sensível e interação, permitindo que as crianças revisitem suas próprias vivências e percebam a evolução de seus conhecimentos.

Além de beneficiar o aprendizado infantil, a documentação pedagógica fortalece a formação docente e a colaboração entre educadores, gestores e famílias. Compartilhar registros não apenas torna o processo educativo mais transparente, mas também promove um diálogo contínuo entre todos os envolvidos, garantindo que a educação seja um espaço de construção coletiva. A BNCC reforça essa perspectiva ao estabelecer que a avaliação na Educação Infantil deve ser formativa e processual, assegurando que a documentação seja utilizada como um meio de compreender e valorizar a trajetória de cada criança.

Entretanto, para que a documentação pedagógica cumpra seu propósito de forma eficaz, é fundamental superar desafios como a falta de intencionalidade, registros genéricos e pouca reflexão sobre as práticas documentadas. A adoção de registros sistemáticos, como diários de bordo, fotografias, mini-histórias e portfólios, contribui para uma análise mais profunda do aprendizado e amplia a participação das crianças no próprio processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que a documentação pedagógica não é apenas um instrumento de avaliação, mas uma prática essencial para garantir uma educação mais significativa, respeitosa e democrática. Ao integrá-la ao cotidiano escolar de maneira reflexiva e intencional, os professores não apenas aprimoram suas metodologias, mas também reconhecem e legitimam as crianças como protagonistas do seu próprio aprendizado, consolidando um ensino que valoriza as experiências, os processos e a singularidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

A utilização da documentação pedagógica na Educação infantil a partir dos conceitos da BNCC. Movimento pela base, Observatório, 13 de outubro de 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-utilizacao-dadocumentacao-pedagogica-na-educacao-infantil-a-partir-dos-conceitos-da-bncc/?>. Acesso em: 05 jan 2025.

Documentação pedagógica na Educação Infantil a partir dos conceitos da BNCC. Pro Atitude Educacional, 04 de julho de 2024. Disponível em: < https://www.proatitude.com/l/documentacao-pedagogica-educacao-infantil-bncc/?>. Acesso em: 05 jan 2025

Gomes, LK; Ciasca, MI. A documentação pedagógica como elemento de reflexão para a prática avaliativa na educação infantil. Comunicação oral, eixo 1, VI congresso internacional em avaliação educacional, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24635/3/2015_eve_lksgomes.pdf?>. Acesso em: 05 jan 2025.

Lorenzon, M; et al. Documentação pedagógica como instrumento favorecedor da reflexão sobre a própria prática. II Se, minário institucional PIBID/UNISINOS, 13, 14 e 15 de dezembro de 2017, Rio grande do Sul. Disponível em: <
https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8250/7264-10047-1DR.pdf?sequence=1&>. Acesso em: 05 jan 2025.

Martins, MN. Documentação pedagógica na educação infantil. Revista ft, Ciências humanas, v. 27, ed. 129, dez 2023. Disponível em: < https://revistaft.com.br/documentacao-pedagogica-na-educacao-infantil/?>. Acesso em: 28 dez 2024.

Mesquita, ES; Barbosa, MJ. Planejamento escolar: documento reflexivo da prática
pedagógica do professor e de escuta dos interesses da criança. Editora realize, VI congresso nacional de educação, 2018. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_ SA8_ID9570_26092019145828.pdf?>. Acesso em: 06 jan 2025.

Neuenfeldt, DJ; et al. A documentação pedagógica como estratégia de autoria curricular docente. Perspectiva, Erechim, v. 38, n. 144, p. 37-47, dezembro/2014.
Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_450.pdf?> . Acesso em: 10 jan 2025

Registre para refletir: a importância da documentação pedagógica. Phorte News, São Paulo. Disponível em: < https://posphorte.com.br/a-importancia-do-registro-e-dado-cumentacao-pedagogica/?>. Acesso em: 11 jan 2025

Silva, J. Aluno ensina professor? Crianças podem mudar o mundo brincando. Lunetas, 13 de fevereiro de 2023. Disponível em: < https://lunetas.com.br/documentacao-pedagogica-valor-de-escutar-criancas/>. Acesso em:06 jan 2025

AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. O processo de alfabetização leva tempo para concretizar considerando-se que cada sujeito é diferente um do outro. Para alfabetizar é necessário rever a práxis pedagógica de quem ensina. O professor deverá problematizar o assunto com levantamentos de dados sobre o aluno e considerar o seu conhecimento prévio. São inúmeros os problemas apresentados como: Saber ler e não ter domínio de escrita, ter o domínio da escrita, mas não consegue ler, há alunos que não conseguem ler o que escreve, não correlaciona os fones as sílabas e muitos casos que merece um foco de atenção. Estamos em um mundo globalizado onde, desenvolver a comunicação, a expressão, inferências, interpretação de textos e reconhecer os gêneros textuais, implica em adquirir a liberdade social singular dos sujeitos. O estudo das teorias de Piaget, Ferreiro (1985), Soares (2003) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo.

Palavras- chave: alfabetização, letramento, professor-alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Com esta revisão bibliográfica, pretendeu-se discutir algumas ideias sobre Alfabetização e Letramento na era das tecnologias e suas implicações e possibilidades no âmbito escolar, tendo em vista que são procedimentos distintos, apesar de estarem associados, sobretudo pelo fato de possibilitarem ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. O Este tema é relevante no cotidiano da sala de aula, pois são práticas imprescindíveis para apropriação da leitura e escrita, assim como a leitura de mundo promovendo o seu desenvolvimento e sua formação.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Passamos por um período de mudanças generalizadas na sociedade e no sistema educacional, proporcionado pelos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e informação. A escola também precisa alterar a sua dinâmica, de maneira articulada com o conjunto dessas transformações.

Globalização, sociedade da informação, era das tecnologias e exigência de novas competências do ser humano, são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Nesse sentido, torna-se compreensível a relevância da Alfabetização e do Letramento enquanto práticas sociais, e principalmente no âmbito escolar. Cabe destacar que é desse pressuposto que nasce nosso interesse em estudar essa questão, tendo em vista que a alfabetização possibilita ao indivíduo aprender a ler e escrever o que torna o mesmo alfabetizado, enquanto que o letramento implica o entendimento de ações que viabilizam a apropriação de aprendizagens significativas que em suma se refletem na amplitude das bases interpretativas conceituais que o indivíduo desenvolve mediante a compreensão da realidade e do contexto social em que está imerso.

Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar

suas práticas metodológicas no âmbito escolar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um enorme desafio para os professores alfabetizadores, para as próprias crianças e para as políticas públicas de alfabetização. Com o fracasso nessa fase da aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode causar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.

O uso da língua escrita está presente em diversas sociedades humanas, é um fator marcante na história da humanidade, ela sempre foi vital as sociedades que lhe fazem uso.

A era atual é o momento onde a informação espalhada por meio da língua escrita é difundida com maior velocidade. O domínio da escrita é um conhecimento indispensável na atualidade. Nesta situação, a alfabetização é um assunto que vem sendo cada vez mais debatido nos campos teóricos educativos; isso ocorre tanto pelas consequências sociais envolvidas neste processo quanto pela complexidade existente nele.

Na antiguidade, a tarefa de ler e escrever eram atividades realizadas apenas por poucas pessoas: os Escribas e os leitores profissionais, que eram encarregados pelos registros de bens de pessoas ricas e poderosas. Segundo Ferreiro (2002), os escribas não sabiam ler e os leitores não sabiam escrever. Assim os senhores que faziam parte da elite da época poderiam garantir que não teriam divulgados os seus segredos.

Ainda segundo a mesma autora, ao longo da história, mudanças sociais e tecnológicas aconteceram nas sociedades. A cada uma, as tarefas de ler e escrever foram se modificando e ganhando outros sentidos. Invenções como o papel e a imprensa converteram os primitivos escritos em argila ou madeira dos escribas em livros fáceis de carregar, escritos em linguagens compreensíveis. A indústria também mudou as qualificações para o trabalho. Saber ler e escrever tornou-se fundamental. De privilégio de poucos, a alfabetização passou a obrigação e, por fim, a direito, distribuído de forma desigual entre as populações de regiões desenvolvidas e não desenvolvidas no mundo.

Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior. A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades.

O processo de alfabetização é contínuo, é desenvolvido durante toda a vida do aluno através do contato com a leitura e produções de variados tipos de texto que o aluno cria condições para participar com sucesso das práticas sociais do mundo da escrita, comunicação e leitura.

É indispensável o aprofundamento nos conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos estes processos de inclusão social.

Já que a linguagem uma das primeiras relações estabelecidas no convívio social, pode-se observar que a alfabetização vai além de simplificações técnicas, estando intensamente ligada a aspectos linguísticos. Deste modo o uso, as funções determinadas à língua escrita na esfera social devem ser levadas em conta no processo de alfabetização, não se restringindo apenas a busca de métodos e técnicas capazes de transmitir o simbolismo presente nesta forma de linguagem, mas também analisando os efeitos dela na vida prática.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados Psicogênese da Escrita, pode-se perceber importantes descobertas a respeito do processo de aquisição da escrita realizada pela criança, obrigando todos a desenvolver um novo olhar sobre a alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), o objetivo dos estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerên-

cia, validez e extraordinário potencial educativo".

A obra Psicogênese da língua escrita proporciona pistas importantes para orientar a ação didática referente à alfabetização.

Considerando os estudos destas autoras, pode-se conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, em processo de interação, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

No conhecimento popular a alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Por vários anos, no Brasil, ser alfabetizado significava saber ler e escrever.

Uma pessoa alfabetizada de acordo com Soares (2005) é "aquele, que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando às práticas sociais que as demandam". Historicamente, o conceito da palavra alfabetização se refere de forma limitada ao todo, tanto ao domínio da técnica que envolve a escrita como dos seus posteriores usos.

Alfabetização e letramento são processos que se completam, um trata do campo individual, o outro dá o significado as dimensões coletivas alcançadas pela língua escrita, respectivamente. O letramento compreende os usos, as funções sociais de leitura e escrita, ao ser letrado a pessoa não apenas compreende o sistema linguístico, mais se torna participante dele.

O Letramento traz a ideia de que a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, pois é "o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2005, p. 72).

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa. Conforme Soares (2004, p. 6), em meados dos anos de 1980 "se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominada alfabetização". Ainda segundo a autora a expressão letramento é uma tradução do inglês literacy, que é traduzido como "leitura e escrita".

No entanto, Paulo Freire já havia empregado o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para indicar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

O termo letramento traz novas questões, a partir das transformações sociais e a percepção tardia da importância de uma sociedade leitora, pois com ele não se considera somente o domínio da técnica, mas os efeitos sociais que ele provoca.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento definido como:

> [...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (PCNs 1997)

Apesar de conceitos distintos a alfabetização e letramento se completam e não podem ser separadas. Como afirma SOARES:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização

desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora)

É imprescindível compreender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É necessário também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. E a escola e os pais são os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo. Não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Ao longo do tempo a escola foi considerada a instituição social responsável por sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Hoje se sabe que não é a única forma de propagação e construção de conhecimentos, já que são necessárias interações com a sociedade como um todo para conseguir alcançar seu objetivo de propagar e produzir novas noções, mas ela continua sendo um referencial absolutamente necessário. Por agrupar uma diversidade de saberes, a escola continua sendo uma instituição geradora de conhecimento.

Na sociedade atual o conhecimento da língua escrita é essencial. Sendo assim, é de responsabilidade da instituição escolar o papel de mediar à edificação deste conhecimento. Colaborar para formação de cidadãos capazes de ler, interpretar, compreender e intervir na sociedade por meio destas leituras é uma função primária não de uma escola presa aos ideais de dominação, mas sim de uma escola democrática.

Dessa forma, além de se preocupar com aquisição da leitura e escrita, a escola deve oferecer atividades que tenham em vista ao letramento, como: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade, pois o processo de alfabetização só tem significado quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para que aconteça o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Este processo é o início do desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, permitindo que a escola por tanto tempo moldada a autoridade dominante, possa inicializar um trabalho libertador, buscando não apenas a leitura das palavras, partindo para leitura do mundo, como diz Freire (1987). Aproximando do este significado do exercício docente, e da realidade habitual, Soares (2005) remete ao seguinte conceito de letramento:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...] Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas possibilidades, descobrir o que você pode ser. (p.42,43)

É a partir desta ótica de possibilidades de libertação e participação social que os conceitos de letramento precisam entrar nas escolas, objetivando uma formação real de cidadãos capazes de compreender e interagir com o mundo da escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais mesmos satisfeitos não devem deixar de acompanhar seus filhos na tarefa de construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É importante que os pais compreendam que a criança, mesmo antes de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso acontece quando ela convive dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita fazem parte de seu dia a dia. Os pais precisam também dá exemplos aos filhos lendo livros ou revistas em sua frente mesmo antes da criança frequentar a escola.

Assim quando vai para a escola a criança já possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nessa visão que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada. Pode ser considerada um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, uma vez que seus pais leem para ela, e ela já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

De acordo com Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Para essa autora letramento escolar é definido como "um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola" (2004, p. 86).

Na escola a criança deve interagir seguramente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento enfoca os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

O PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DIÁRIAS DE LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme as suas aptidões, incentivo e metodologias aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos.

Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão.

Segundo Sodré (2008, p.13) "Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências". Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, consequentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transformar a vida do indivíduo sob vários aspectos,

tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilibração necessários para que aconteça a aprendizagem. O professor deve proporcionar situações conflito, que causem desequilíbrio nas estruturas cognitivas do aluno que precisará buscar sua reequilibração, teoria bem elaborada pelo teórico Jean Piaget.

Assim, podemos perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências onde as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social.

Essa interação entre as crianças e entre elas e o professor é a origem fundamental da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no ambiente da sala de aula, onde o uso das mais variadas linguagens ajudarão as crianças a reestruturarem e reorganizarem suas

aprendizagens. Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propício para que haja progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

A escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: "[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico". (LUCK, 1994, p.54).

É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

CONCLUSÃO

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Iniciamos estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos, ambos estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos inicias do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada. Nos estudos de Piaget relatados, vimos como ele compreendeu o processo de desenvolvimento do indivíduo através dos

estágios da aprendizagem (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais).
No final estabelecemos, através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

_____. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

LUCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SODRÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. Aprendizagem e desenvolvimento intellectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith;

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E PSICOPEDAGOGIA: FATORES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO

CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA

RESUMO

Este artigo vem buscar reflexões a respeito da psicologia na educação, psicopedagogia e fatores que interferem no desenvolvimento. A psicologia desempenha um papel importante no que fazemos no dia a dia, e isso é especialmente verdadeiro para os alunos. O modo como se aprende e se incorpora informações é diretamente influenciado pela psicologia. A psicologia educacional é o estudo de como os humanos aprendem em ambientes educacionais, a eficácia das intervenções educacionais, a psicologia do ensino e a psicologia social das escolas como organizações. Preocupa-se com a forma como os alunos aprendem e se desenvolvem, geralmente enfocando subgrupos como crianças superdotadas e aquelas sujeitas a deficiências específicas. Compreender as várias teorias de aprendizagem, bem como seu estilo de aprendizagem pessoal, pode ajudá-lo a entender melhor as informações e desenvolver hábitos de estudo positivos. Na educação, a psicologia desempenha um papel fundamental, e a psicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar que visa compreender e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Diversos fatores interagem de forma complexa e influenciam diretamente no progresso educacional e no bem-estar emocional dos alunos. Um dos principais fatores que interferem no desenvolvimento é o ambiente familiar. As relações familiares, o suporte emocional oferecido pelos pais e a qualidade da comunicação em casa desempenham um papel crucial na construção da autoestima e na motivação para aprender. Crianças que enfrentam instabilidade emocional ou negligência em casa podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem. Outro fator relevante é a presença de possíveis transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e TDAH. Identificar precocemente essas dificuldades e oferecer suporte adequado é essencial para garantir o sucesso acadêmico e emocional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Dificuldades; Psicologia Educacional.

INTRODUÇÃO

Na França, Janine Mery, psicopedagoga, introduziu considerações e ideias sobre o termo Psicopedagogia em seus trabalhos, adotando-o para descrever uma intervenção terapêutica voltada para aqueles com dificuldades de aprendizagem. George Mauco, outro francês, foi o pioneiro na criação do primeiro centro médico-psicopedagógico na França, onde se destacaram as primeiras tentativas de integração entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia para lidar com problemas de comportamento e aprendizagem.

No meio do século XIX, Janine (1985) começou a identificar diversas deficiências sensoriais, deficiência mental e outros problemas associados à aprendizagem. A partir disso, educadores como Pestalozzi, Pereire, Itard e Seguin dedicaram-se às crianças com dificuldades de aprendizado. Jean Itard conduziu estudos sobre percepção e retardo mental. Pestalozzi, inspirado por Rousseau, estabeleceu um Centro de educação na Suíça para acolher crianças carentes, adotando um método intuitivo e natural que estimulava a percepção. Pereire focou na educação dos sentidos, especialmente visão e tato. Seguin fundou na França a primeira escola de reeducação, introduzindo o método fisiológico de educação em 1837 e estabelecendo uma escola para crianças com deficiência mental. Suas técnicas de treinamento sensorial e muscular são utilizadas até hoje.

Esses educadores foram pioneiros no tratamento de problemas de aprendizagem, embora tenham se concentrado mais nas deficiências sensoriais e na deficiência mental do que na desadaptação infantil. Com o tempo, surgiram educadores voltados para crianças com deficiências, aprimorando-se e buscando métodos de tratamento. Finalmente, em 1948, o termo Psicopedagogia foi definido com o propósito de atender crianças e adolescentes desajustados, embora

inteligentes, que enfrentavam dificuldades.
Esses diferentes enfoques relacionados à Psicopedagogia representam um processo em evolução, com sua identidade em desenvolvimento.
No campo da psicologia, existem várias teorias que ajudam a explicar as maneiras como as pessoas aprendem. Ao compreender esses conceitos, os alunos são mais capazes de compreender e capitalizar sobre como adquirem conhecimento na escola. O Behaviorismo é baseado no condicionamento clássico (no qual um estímulo é condicionado para criar uma resposta) e no condicionamento operante (no qual o comportamento é reforçado por meio de uma recompensa ou punição específica). Por exemplo, se você estudar para o teste de psicologia e receber uma nota A, você é recompensado; em teoria, isso aumenta a probabilidade de você estudar no futuro para o próximo teste.
Cognitivismo é a ideia de que as pessoas desenvolvem conhecimento e significado por meio do desenvolvimento sequencial de vários processos cognitivos, incluindo reconhecimento, reflexão, aplicação e avaliação. Por exemplo, você lê seu livro de psicologia (reconhecimento), pondera o que significam as ideias (reflexão), usa as ideias no seu dia a dia (aplicação) e então é testado em seus conhecimentos (avaliação). Todos esses processos trabalham juntos para ajudá-lo a desenvolver conhecimento prévio e integrar novos conceitos.
Construtivismo é o conceito de construção de novas ideias com base em conhecimentos anteriores. Por exemplo, nossas experiências anteriores com uma situação nos ajudam a entender novas experiências e informações. Piaget é mais famoso por seu trabalho no construtivismo, e muitas escolas Montessori são baseadas na escola de pensamento construtivista.

EDUCAÇÃO E TEORIAS DE APRENDIZAGEM
As pessoas também aprendem de várias maneiras. Os estilos de aprendizagem são geralmente agrupados em três categorias principais: visual, auditivo e cinestésico. Embora a maioria das pessoas seja uma combinação desses três tipos, tendemos a ter um ponto forte específico em uma área. Conhecer o seu tipo de aprendizagem mais forte pode ajudá-lo a aprender da maneira mais eficaz; dependendo do seu estilo de aprendizagem, você desejará ajustar suas habilidades de estudo para obter o máximo de sua educação.
Alunos visuais geralmente usam objetos como flashcards ou tomam e relem notas de aulas. Os alunos visuais destacam passagens importantes em livros ou fazem desenhos / diagramas de ideias para ajudar a compreender melhor os conceitos.
Os alunos auditivos compreendem melhor os conceitos ouvindo; muitos gravam uma palestra e a reproduzem para entender melhor a lição. Muitos alunos auditivos lerão em voz alta e tendem a se sair bem nos exames orais, em vez dos escritos.
Alunos cinestésicos (relacionados à cinestesia) se saem melhor quando agem ou repetem algo várias vezes. Dramatizações, experimentos e atividades práticas são ótimas maneiras para os alunos cinestésicos entenderem e se lembrarem de conceitos.
Existem várias deficiências de aprendizagem que requerem assistência especial para ajudar as crianças a aprender com eficácia. A educação especial é a prática de educar alunos com deficiência ou necessidades especiais de uma forma eficaz que atenda às suas diferenças e necessidades individuais. Idealmente, esse processo envolve o arranjo planejado individualmente e sistematicamente monitorado de procedimentos de ensino, equipamentos e materiais adaptados e ambientes acessíveis. Algumas formas de apoio incluem salas de aula especializadas; auxiliares de professores; e fonoaudiólogos ocupacionais ou fisioterapeutas.
As intervenções de educação especial são projetadas para ajudar os alunos com necessidades especiais a alcançar um nível mais alto de autossuficiência pessoal e sucesso na escola e na comunidade do que estaria disponível se eles tivessem acesso apenas a uma educação típica em sala de aula. Certas leis e políticas são elaboradas para ajudar as crianças com deficiência de aprendizagem a obter uma educação equivalente à de seus colegas sem deficiência.

TIPOS DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:

Dificuldades intelectuais

Uma deficiência intelectual, ou deficiência geral de aprendizagem, é um transtorno generalizado que surge antes da idade adulta, caracterizado por funcionamento cognitivo significativamente prejudicado e déficits em dois ou mais comportamentos adaptativos (como autoajuda, comunicação ou habilidades interpessoais). Deficiências intelectuais eram anteriormente referidas como retardo mental (RM) - embora este termo mais antigo seja usado com menos frequência - que era historicamente definido como uma pontuação de quociente de inteligência (QI) abaixo de 70. Existem diferentes níveis de deficiência intelectual, de leve a moderada a severo.

TDAH

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é considerado um tipo de dificuldade de aprendizagem. Esta deficiência é caracterizada por dificuldade em focar, prestar atenção e controlar os impulsos. Crianças com TDAH podem ter problemas para sentar em suas cadeiras e focar no material apresentado, ou suas distrações podem impedi-las de aprender e compreender totalmente as lições. Para ser diagnosticado de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), os sintomas devem ser observados em vários ambientes por seis meses ou mais e em um grau que é muito maior do que outros da mesma idade. Eles também devem causar problemas na vida social, acadêmica ou profissional da pessoa.

Transtorno do espectro do autismo

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por limitações de linguagem e habilidades sociais. Embora anteriormente dividido em diferentes transtornos, o DSM-5 agora usa o termo TEA para incluir autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado de outra forma (PDD-NOS). As dificuldades de linguagem relacionadas ao TEA às vezes dificultam a interação da criança com professores e colegas ou com ela mesma na sala de aula. Déficits em habilidades sociais podem interferir no desenvolvimento de relacionamentos adequados com seus pares, e comportamentos repetitivos podem ser obsessivos e interferir nas atividades diárias da criança. Embora muitas crianças com TEA exibam inteligência normal, elas podem precisar de suporte especial devido a outros sintomas do transtorno.

Dislexia

A dislexia é caracterizada pela dificuldade em aprender a ler ou escrever com fluência e compreensão precisa, apesar da inteligência normal. Isso inclui dificuldade com consciência fonológica, decodificação fonológica, velocidade de processamento, memória auditiva de curto prazo e / ou habilidades de linguagem ou compreensão verbal. A dislexia é o mais conhecido dos distúrbios de leitura; no entanto, nem todos os distúrbios de leitura estão relacionados à dislexia.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DOS ALUNOS

Para alcançar o pensamento ativo nos alunos, é necessário desenvolver seus estágios superiores, tais como: Análise, síntese, comparação, abstração e generalização, uma vez que o aluno deve ter formado suas estruturas cognitivas referentes ao pensamento lógico e o pensamento lateral deve ser tratado e consolidar o desenvolvimento de ambos. Envolve múltiplas alternativas que o professor não deve descartar, pois as insuficiências de uma para explicar um assunto podem ser complementadas por outra que o trate de outra perspectiva.

Essas ideias especificam a mudança que deve ocorrer em gestores e professores para enfrentar sua gestão na instituição e na sala de aula respectivamente, de forma que eles devem promover a capacidade meta cognitiva, ou seja, compreender a si mesmos, seus processos mentais internos para alcançar uma verdadeira consciência da sua aprendizagem como elemento inicial para compreender os processos cognitivos, afetivos, valorativos e motores que ocorrem nos alunos que apoiamos no processo da sua própria aprendizagem. Como algo pode ser compreendido se não somos capazes de experimentá-lo nós mesmos? Deve ajudar os alunos como aprendizes a aceitar, celebrar e

compreender a ligação entre a linguagem e os processos cognitivos neurais.
Certamente, isso requer o aperfeiçoamento de gestores e professores para essa complexa tarefa voltada para a metodologia de desenvolvimento de capacidades, ao invés de prepará-los em conteúdos, para a busca de soluções qualitativas permeadas de flexibilidade e integração no processo de ensino educacional.
O desenvolvimento da mente dos alunos requer uma reformulação da gestão do ensino cujas bases são dadas a seguir:
A compreensão da educação como um processo que promove e desencadeia a auto-organização da mente humana e da linguagem das pessoas.
Redução da simplicidade e transição para a complexidade, de forma que o pensamento integre as formas simplificadoras de pensar.
O desenvolvimento do pensamento sistêmico que apresenta a multidisciplinaridade ou multidimensionalidade como condição para o desenvolvimento da mente humana e inclui em um fenômeno a distinção e ao mesmo tempo a união.
Quem ensina só tem que mostrar elementos que sirvam para compreender e promover o ritmo da linguagem.
A aplicação consciente de uma metodologia de gestão tendo em conta o exposto, permite-nos compreender a natureza, bem como a formação e desenvolvimento do pensamento humano.
Portanto, circunscrever-se a pensar como parte da evolução do organismo vivo na sua interação com o meio, pode explicar a interação que ocorre entre o sujeito e o objeto de estudo visto como uma unidade, pois promove, uma vez que une, contextualiza, globaliza e ao mesmo tempo reconhece o singular, o individual e o concreto. Faz com que o ser humano leve em conta o texto e o contexto, o ser e o meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, enfim, o complexo. A compreensão dos outros requer a complexidade da compreensão humana.
Evidentemente, do exposto decorre que o desenvolvimento do pensamento só é possível na atividade, contribuindo para isso a comunicação que se estabelece entre os humanos por meio da linguagem. A partir disso, infere-se que a formação e o desenvolvimento do pensamento são historicamente condicionados por meio de interações com objetos, fenômenos, eventos e outros humanos, o que faz com que conceitos, julgamentos, ideias, modelos teóricos, que se tornam valores culturais e que por sua vez, eles servem como base para novas qualidades que são observadas em novos eventos, processos e fenômenos.
Logicamente, o pensamento será então o resultado não de uma atitude passiva ou contemplativa em sala de aula, mas da interação que ocorre entre o sujeito e a realidade, transformando-se e ao mundo que o cerca por meio da cultura. Aqui, o personológico e o mediacional convergem.
Se isso for entendido, a seguinte pergunta é válida: Por que agimos de forma diferente em sala de aula?
A resposta a esta questão deve ser buscada nas seguintes considerações didáticas:
Um processo em que os alunos tomam decisões por si próprios.
Trabalho em equipe e integração em uma aula ativa na sala.
Assumir a responsabilidade.
Possuindo estruturas cognitivas formadas na fase do pensamento lógico.
O carinho que o ser humano exige implícito em suas ações.
A apresentação de uma estabilidade nos processos psíquicos e biológicos.
A figura do psicopedagogo ou conselheiro em centros educacionais tornou-se essencial nos últimos anos e uma ferramenta indispensável para melhorar o aprendizado.
Às vezes, um professor pode encontrar outros tipos de obstáculos importantes que são prioritários, e nem todos os meninos e meninas são iguais, alguns têm dificuldades de atenção, problemas de aprendizagem ou afetivos, sociais e comunicacionais já diagnosticados na escola e no conhecimento dos pais, mas eles merecem atenção especial também na academia.
Os especialistas em psicopedagogia conhecem os diferentes déficits, distúrbios, problemas que existem, portanto, sabem diferenciar cada aluno para ajudá-lo da melhor maneira, atendendo a suas necessidades específicas que podem diferir muito das de

outro aluno. Mesmo crianças com o mesmo distúrbio podem ter grandes diferenças que também devem ser levadas em consideração.
No ambiente escolar, o trabalho do psicopedagogo visa atender à individualidade do aluno que faz parte da instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características dos vínculos que estabelecem com o objeto de aprendizagem, seus professores e seus grupos de pares e atenção às subjetividades e possibilidades que essa criança ou adolescente possui. Pode-se dizer, então, que a relevância da tarefa psicopedagógica no âmbito institucional se localiza na prevenção primária e secundária, acompanhando e avaliando os processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e preparando recursos e / ou estratégias de intervenção para a ação.
Possivelmente dentro da escola existem vários problemas relacionados à história familiar e pessoal dos sujeitos, razão pela qual a abordagem exigirá que o psicólogo educacional esteja em permanente análise, reflexão e intercâmbio com muitos outros atores-professores, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos etc. - dentro e fora da instituição educacional. A visão de outras disciplinas pode ser muito favorável a situações específicas, onde possivelmente as ferramentas ou estratégias que elas fornecem complementam nosso trabalho, o enriquecem ou questionam as práticas praticadas.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que os conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob forma de distorções do próprio ensino. (WEISS, 2001, p. 27)

É provável que, ao nos inserirmos na instituição, encontraremos demandas e necessidades explicitadas pela equipe de gerenciamento da instituição e às quais tentaremos atender; mas também pode acontecer - e em tempo útil, se isso acontecer - que, com o tempo, nossa observação nos mostre outras necessidades que podem ou não coincidir com as apresentadas no início de nosso trabalho lá. Nesse caso, é importante poder orientar o trabalho de forma que a demanda real seja gerada e não é assumida apenas pelo psicopedagogo, ou seja, que a instituição seja capaz de se apropriar dessa demanda. Dessa forma, contribuirá para uma abordagem abrangente, que permita mudanças reais na instituição.
Deve começar necessariamente com um diagnóstico institucional, os instrumentos para esse fim podem ser:
• A observação da instituição é composta por todos os seus aspectos: níveis educacionais e em que realizaremos a tarefa psicopedagógica, características construtivas, localização geográfica, contexto social, população de alunos que frequentam e características dessa população, ensino da população com a qual conta e grau de pertença à instituição, etc.
• Registro ou documentação das situações observadas, aquelas relacionadas à dinâmica institucional e sua identidade, o método de comunicação entre os diferentes atores no mesmo, metodologias educacionais utilizadas pelo corpo docente, conflitos que frequentemente surgem e estratégias utilizadas para resolvê-las... uma rede estabelecida com instituições e recursos próximos disponíveis para o desenvolvimento da tarefa educacional.
• Registro desses aspectos relevantes e em relação direta à demanda e necessidades apresentadas pela equipe de gestão no momento da adesão à instituição.
A partir do diagnóstico psicopedagógico institucional, será orientada a intervenção e sua modalidade. Nesse momento, é necessário ter em mente que a referida modalidade de intervenção deve estar intimamente relacionada à bagagem, à educação básica do psicopedagogo e à abordagem atual com a qual eles aderem à abordagem e à tarefa a ser realizada.
A psicopedagogia é a ciência social responsável pelo estudo dos processos de aprendizagem e ensino. É uma disciplina relativamente recente. Sua prática começou nos Estados Unidos no final do século XIX; embora o termo não tenha sido cunhado até 1908, na França, por G. Persigout, que o definiu como

"técnica experimental paga" em seu livro de ensaios sobre Pedagogia.

Como o próprio termo indica, essa disciplina é o ponto em que duas outras ciências convergem: Psicologia e Pedagogia. Portanto, seus princípios são baseados em pesquisas psicológicas envolvendo processos cognitivos, afetivos ou fatores sociais e o ambiente do indivíduo, cujo estudo em termos de comportamento é aplicado à metodologia didática, o estudo de emoções e comportamento, para aplicá-los posteriormente na metodologia didática.

Além de estudar os processos de desenvolvimento cognitivo (durante todas as etapas da vida do indivíduo), a Psicologia Educacional tem três objetivos prioritários na prática educacional: prevenção, detecção e intervenção nos problemas de aprendizagem do indivíduo. E não se concentra apenas em atender alunos com necessidades especiais; Além disso, os alunos que apresentam baixo desempenho escolar, têm dificuldades específicas em determinadas áreas acadêmicas, manifestam comportamentos inadequados na sala de aula ou problemas de integração. Para saber como lidar com os problemas específicos de aprendizagem dos alunos, a Psicopedagogia também oferece a seus profissionais uma ampla gama de técnicas de avaliação: desde as bases para observação empírica e formulários e entrevistas, até a aplicação de testes e questionários psicométricos para detectar possíveis dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento ou distúrbios.

A Psicopedagogia oferece os recursos necessários para a intervenção e o desenvolvimento de programas que abordem as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: desde a realização de avaliações psicológicas e adaptação de currículos, até a oferta de atividades e conteúdos adequados para cada caso personalizado.

As demandas educacionais no contexto atual apresentam desafios significativos que buscam responder às particularidades dos alunos, sob uma perspectiva de atenção à diversidade, levando em consideração as diversas perspectivas que a compõem. Assim, a concepção de psicopedagogia despertou interesse nos profissionais dessas ciências, pois é uma questão-chave nos sistemas educacionais que estão se tornando cada vez mais complexos e exige que a profissão docente seja assim, tendo em vista que é vista aumentada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que dão suporte e significado ao seu caráter institucional. Esses aspectos enfatizam a grande importância do aprendizado de relacionamento, coexistência, para o ensino.

Não existe atuação psicopedagógica na escola sem a postura do ouvir, do falar e do propor. A intervenção do psicopedagogo tem que está regada do seu saber, da sua criatividade, da sua perspicácia, para que tenha condições de adaptar o trabalho a que se propõe, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto educacional em que está atuando. (PONTES, 2010, p. 39).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), os desafios que visam elevar a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais da América Latina exigem a necessidade de prestar atenção especial às políticas de treinamento.

A partir dessas considerações, o processo de formação do professor constitui requisito de melhoria no campo educacional e, portanto, nas políticas, passa a ser um requisito que condiciona a efetividade do processo de formação.

Embora as concepções sobre psicopedagogia tenham passado por critérios diferentes entre cientistas e profissionais nas áreas pedagógica e psicológica, é pertinente refletir sobre a importância e o significado do processo de formação de professores do ponto de vista Psicopedagógica, como condição necessária para a gestão científica do processo educacional, que implica a identificação de objetivos e necessidades de treinamento, o estímulo de uma atitude ativa no desenvolvimento de projetos educacionais como opção pedagógica que atribui unidade e coerência ao trabalho coletivo em suas áreas de atuação.

É importante analisar os aspectos relacionados à psicopedagogia como campo do co-

nhecimento, partindo da percepção de que é o resultado da interseção entre as disciplinas psicologia e pedagogia, o que leva a vários problemas epistemológicos.
Em relação à psicopedagogia, ele aborda em seu objeto de estudo a relação sujeito-objeto do conhecimento, desde o processo de apropriação, internalização e aplicação, bem como ações interventivas quando surgem certas dificuldades e alterações na aprendizagem, que podem ser devidas a fatores de natureza extrínseca ou intrínseca.
Os debates em torno dos fundamentos epistemológicos, relacionados à integração da psicologia e da pedagogia, se manifestam de forma incipiente nos diferentes contextos científicos, baseados nas necessidades e preocupações dos profissionais da educação, em prol de seus interesses em aprofundar os aspectos que influenciam do ponto de vista psicopedagógico em sua prática educacional e que possui um valor extraordinário do ponto de vista teórico e metodológico.
De acordo com Portilho (2003, p. 125):

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

A concepção epistemológica da psicopedagogia passou por diferentes vicissitudes em relação ao seu objeto de estudo, que responderam a certas demandas que a sociedade colocou em determinadas áreas e para solucionar problemas do meio social. Por isso, sua concepção emerge de uma análise progressiva que vai do discurso frequente às considerações de conceituação e intervenção, levando em consideração as demandas institucionais, familiares e escolares.
No desenvolvimento da concepção de psicopedagogia, manifestou-se uma segmentação sobre suas considerações, tendo em vista que seu desenvolvimento foi permeado pelos preceitos protegidos em Psicologia e Pedagogia, cada um com suas características e características, formas peculiares que não permitem possuir uma visão como ciência.
Segundo Ortiz e Mariño (2014), no atual contexto educacional, o conceito de psicopedagogia é reiterado há alguns anos, dentro das ciências da educação, não apenas como um campo do conhecimento científico, mas como uma carreira universitária, e para tanto como uma profissão no mundo. Nesse sentido, ele ressalta que as relações entre essas duas disciplinas têm, como aspecto comum, as características do ser humano; no entanto, ao longo dos anos, percorreram caminhos paralelos, quando na realidade devem se preocupar com o homem específico, conhecê-lo e educá-lo, com o princípio de que você não pode treinar alguém que você não conhece, também é importante considerar que eles complementam outras ciências relacionadas ao desenvolvimento socioeducativo.
Nesse sentido, o professor exige o uso de ferramentas didáticas, dentre elas a possibilidade de utilizar diferentes estilos de aprendizagem, que lhe permitam conduzir o processo com eficiência, para isso ele precisa conhecer as características individuais do desenvolvimento de seus alunos, para oferecer alternativas com caráter flexível e diversificado diante das dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, a fim de alcançar os objetivos planejados.
Para Ortiz, o conceito de psicopedagogia passa a ser ciência aplicada, que trata de preceitos e conhecimentos teóricos, compostos de princípios, categorias e modelos, mas que é utilizada em função do processo educacional, em que professores e alunos estão envolvidos interativo, em um contexto sociocultural e histórico específico.
A concepção do processo educacional, como parte de seu objeto, está relacionada à abordagem integral e interdisciplinar, levando em consideração a amplitude e a complexidade expressas no processo de ensino-aprendizagem, onde se manifestam características muito peculiares, mas que sua essência é a formação e o desenvolvimento integral da

personalidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças entram no sistema escolar com diferentes experiências educacionais, saindo também com diferentes níveis de aprendizagem e resultados escolares.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre os processos de ensino e aprendizagem referem-se a uma relação significativa entre o envolvimento familiar e o sucesso escolar das crianças e, consequentemente, a sua trajetória escolar.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da psicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

Nota-se que cada vez mais a psicopedagogia é de fundamental importância para a educação, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia um portal para inserção social. Petropolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125- 131.

SCOZ, Beatriz. Pisicopedagogia e Realidade escola: o problema escolar e de aprendizagem. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 176 p.

WEISS, Maria Lúcia. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8°. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001. 205

SAÚDE MENTAL E ARTETERAPIA UMA FERRAMENTA TERAPÊUTICA

CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS

RESUMO
A arteterapia é uma prática terapêutica inovadora que utiliza a expressão artística como ferramenta principal para promover o autoconhecimento, a cura emocional e o bem-estar psicológico dos indivíduos. Ela se baseia na ideia de que o processo criativo pode atuar como uma via poderosa para o indivíduo explorar e processar suas emoções mais profundas, medos, traumas e conflitos internos de maneira não verbal, proporcionando uma forma alternativa e eficaz de comunicação. A prática permite que as pessoas se conectem com seus sentimentos e experiências de uma forma simbólica, muitas vezes mais acessível e menos ameaçadora do que a verbalização direta, que pode ser difícil ou dolorosa para alguns. A arteterapia pode ser aplicada em diversas modalidades, dependendo das necessidades e preferências do paciente. As formas mais comuns de expressão artística incluem pintura, desenho, escultura, música, dança e teatro, mas qualquer manifestação artística pode ser utilizada no processo terapêutico. Cada uma dessas modalidades oferece diferentes benefícios e oportunidades de expressão, permitindo que o terapeuta personalize a abordagem conforme as particularidades do indivíduo. Na pintura e no desenho, por exemplo, a criação de imagens pode servir como uma representação simbólica de sentimentos ou situações difíceis, facilitando o reconhecimento e a expressão de emoções reprimidas. A escultura, por sua vez, oferece a possibilidade de trabalhar com formas tridimensionais, o que pode ajudar a representar conceitos ou questões complexas de maneira mais concreta. A música e a dança, por sua parte, são formas de expressão corporal e sonora que podem atuar diretamente no corpo e na mente, ajudando o indivíduo a liberar tensões, promover relaxamento e melhorar a coordenação emocional. Ao integrar essas diferentes formas de arte no contexto terapêutico, a arteterapia não apenas facilita o acesso às emoções e pensamentos mais profundos, mas também oferece um ambiente seguro e acolhedor, onde o indivíduo pode se expressar sem julgamentos. Ela tem sido amplamente utilizada no tratamento de uma variedade de condições, como transtornos de ansiedade, depressão, transtornos de estresse pós-traumático, dificuldades de relacionamento, entre outras questões psicológicas. Além disso, a arteterapia pode ajudar a melhorar a autoestima e a confiança do paciente, estimulando a criatividade e a autodescoberta. Ela permite que os indivíduos encontrem novos modos de expressar suas experiências e emoções, muitas vezes levando a insights e descobertas significativas sobre si mesmos. O processo criativo também pode promover o alívio do estresse, pois está intimamente ligado à sensação de prazer e fluxo, que resulta em uma experiência emocionalmente positiva e curativa.
PALAVRAS-CHAVE: Saúde mental; Arteterapia; autoconhecimento.

INTRODUÇÃO

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que integra a prática artística aos conceitos psicológicos, buscando promover a saúde emocional e mental através da expressão criativa. Diferente de outras formas de arte, o objetivo principal da arteterapia não é a criação de uma obra estética, mas sim o processo de expressão pessoal e comunicação emocional por meio da arte. Ela parte do princípio de que a criação artística tem a capacidade de acessar aspectos do inconsciente que frequentemente são difíceis de serem expressos por palavras. Dessa forma, a arte serve como uma linguagem simbólica que permite aos indivíduos explorarem sentimentos, pensamentos e experiências que, muitas vezes, estão além do alcance da comunicação verbal.

A arteterapia é uma ferramenta poderosa no tratamento de diversas questões emocionais e psicológicas. Ela é particularmente eficaz no manejo de ansiedade e estresse, pois a prática artística oferece uma oportunidade de relaxar a mente, ajudando a reduzir

os sintomas físicos e emocionais associados a essas condições. Além disso, pode ser um recurso valioso no tratamento da depressão, facilitando a expressão e a liberação de sentimentos reprimidos que muitas vezes são um obstáculo no processo de recuperação emocional. A arteterapia também é muito útil no trabalho com traumas e conflitos emocionais, pois oferece um ambiente seguro e acolhedor onde o indivíduo pode explorar e processar experiências traumáticas sem julgamento. Por meio da arte, é possível criar um espaço no qual essas vivências dolorosas podem ser externalizadas e, gradualmente, compreendidas.

Um dos benefícios mais significativos da arteterapia é o seu poder de promover o autoconhecimento, um processo vital para o desenvolvimento pessoal e emocional de qualquer indivíduo. Através do processo criativo, a arteterapia oferece aos participantes a oportunidade de se conectar com aspectos internos de si mesmos, muitas vezes inacessíveis por meios convencionais de comunicação. Ao criar algo, seja por meio da pintura, desenho, escultura ou outras formas artísticas, os indivíduos podem explorar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira mais profunda, o que pode não ser possível com a simples fala ou reflexão verbal.

Durante o processo artístico, a mente é liberada de pressões externas e da necessidade de se conformar a padrões sociais ou expectativas, permitindo que sentimentos e desejos internos, muitas vezes reprimidos ou desconhecidos, venham à tona. Isso permite aos participantes observarem e refletir sobre suas reações emocionais, ajudando-os a compreender melhor o que estão sentindo, o que os motiva e como suas emoções podem estar influenciando seu comportamento no cotidiano. A criação artística, portanto, torna-se uma ferramenta poderosa de introspecção, oferecendo um meio de explorar aspectos profundos da psique que podem estar escondidos no inconsciente.

Além disso, o processo de engajamento com a arte permite a percepção de padrões emocionais que muitas vezes não são evidentes no nível consciente. Por exemplo, uma pessoa pode, através de sua criação artística, descobrir padrões de comportamento que se repetem em diferentes áreas de sua vida, como dificuldades em se relacionar com os outros ou tendências a reagir de determinadas maneiras frente a situações de estresse. Esses insights podem ser reveladores e proporcionar uma base sólida para a mudança e o crescimento pessoal.

Com o tempo, o processo de autoconhecimento proporcionado pela arteterapia pode levar a uma melhor compreensão de si mesmo, promovendo o desenvolvimento emocional e a integração das partes mais profundas da personalidade. A arte, então, atua como um espelho simbólico, refletindo aspectos de nós mesmos que, de outra forma, poderiam permanecer obscurecidos. Essa compreensão pode ser transformadora, pois permite que os indivíduos aceitem suas complexidades, lidem com suas fragilidades e fortaleçam suas capacidades emocionais.

Portanto, a arteterapia não só facilita a cura emocional, mas também se apresenta como uma via poderosa para o autodescobrimento. Ela ajuda os indivíduos a desbloquearem seu potencial interior, desenvolvendo uma visão mais clara e compassiva de si mesmos. Esse processo de autoconhecimento, aliado à expressão criativa, pode promover um bem-estar psicológico duradouro, contribuindo para a autoestima, a autoaceitação e o equilíbrio emocional. Assim, a arteterapia oferece um caminho rico e significativo para o crescimento pessoal, além de ser uma abordagem terapêutica eficaz para o fortalecimento da saúde mental.

DESENVOLVIMENTO

A arteterapia é uma prática terapêutica profundamente envolvente e eficaz, que utiliza a expressão artística como um meio de promover o autoconhecimento, o bem-estar psicológico e a cura emocional. Essa abordagem terapêutica se baseia na ideia de que a arte possui um poder único de acessar emoções e aspectos inconscientes que muitas vezes não são facilmente acessíveis ou expressáveis por palavras. De acordo com Malchiodi (2012), a arte oferece um "caminho alternativo" para a expressão de sentimentos complexos, permitindo que os pacientes se

conectem com suas emoções de forma simbólica e não verbal, o que facilita o processamento de experiências difíceis.

Durante as sessões de arteterapia, o terapeuta desempenha um papel fundamental como facilitador do processo criativo. Em vez de avaliar a qualidade estética ou técnica da obra produzida, o terapeuta observa atentamente o processo criativo do paciente, as escolhas artísticas e os sentimentos que surgem durante a criação. Segundo Hinz (2009), o terapeuta é um "guia atento", ajudando o paciente a explorar livremente suas emoções e pensamentos por meio da arte. A principal finalidade da arteterapia não é produzir uma obra de arte, mas proporcionar um espaço seguro e sem julgamentos para a expressão emocional. A criação artística torna-se uma forma de comunicação simbólica, onde o indivíduo pode representar e processar emoções que muitas vezes não têm palavras para serem articuladas.

A arteterapia é uma prática terapêutica profundamente enraizada no princípio de que o processo criativo possui valor terapêutico intrínseco. Esse conceito, como destaca Silverstone (2016), fundamenta-se na ideia de que a arte não apenas permite a expressão de emoções, mas também oferece uma maneira única de externalizar pensamentos e sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de comunicar verbalmente. A arte, ao servir como uma linguagem simbólica, cria um espaço onde o paciente pode externalizar seus conflitos internos e experiências emocionais de forma segura e não ameaçadora. Isso proporciona uma oportunidade de distanciamento emocional das situações estressantes ou traumáticas, uma vez que, ao representá-las artisticamente, o paciente as observa de uma nova perspectiva.

Esse processo de externalização é essencial para o desenvolvimento de uma maior compreensão de si mesmo e para a resolução de conflitos emocionais. Quando um paciente utiliza a arte como meio de expressão, ele pode visualizar e refletir sobre as emoções e situações que está enfrentando, o que facilita a compreensão e a reinterpretação dessas experiências. Conforme afirma Hinz (2009), a arteterapia permite que o indivíduo se distancie das experiências dolorosas e, ao mesmo tempo, se aproxime delas de uma maneira mais controlada e simbólica. Esse distanciamento não implica em evitar a dor, mas sim em permitir que o paciente enfrente suas questões emocionais de forma mais estruturada e acessível, o que pode facilitar a resolução e o alívio de traumas passados.

O trabalho com diferentes formas de expressão artística — como pintura, desenho, escultura e até a música e dança — oferece ao paciente uma multiplicidade de canais para explorar e compreender seus sentimentos. Cada forma artística tem o poder de evocar diferentes respostas emocionais e cognitivas, e o terapeuta pode orientar o paciente a explorar essas diversas possibilidades, proporcionando um ambiente seguro para que ele se aproprie de suas emoções. Segundo Malchiodi (2012), o uso da arte como meio de expressão cria uma experiência sensorial e emocional rica, na qual o paciente pode processar suas vivências de maneira menos rígida e mais fluida, promovendo um maior entendimento de seus próprios sentimentos e pensamentos.

Além disso, ao trabalhar com a arte, o paciente tem a oportunidade de acessar aspectos da sua psique que talvez não fossem facilmente acessíveis por outros meios de expressão. A arte oferece uma via de comunicação não verbal, onde o paciente pode representar não apenas suas experiências conscientes, mas também aquelas mais profundas e inconscientes (Silverstone, 2016). Essa representação simbólica pode ser especialmente importante quando as palavras não conseguem capturar a complexidade dos sentimentos ou das experiências traumáticas que o indivíduo carrega.

O processo terapêutico baseado na arteterapia, portanto, favorece não apenas a cura emocional, mas também o fortalecimento do autoconhecimento e da autoestima. O ato de criar e refletir sobre a própria produção artística contribui para que o paciente se perceba de maneira mais clara, compreenda melhor suas necessidades emocionais e se aproxime de um estado de equilíbrio psicológico. A arteterapia, como um meio de explorar e compreender as emoções, facilita o processo de reconciliação com o passado e promove uma resolução mais saudável dos

conflitos internos, levando a um maior bem-estar emocional.

Portanto, ao invés de se concentrar em um resultado final esteticamente agradável ou tecnicamente perfeito, a arteterapia prioriza o processo e a jornada emocional que o paciente atravessa durante a criação. Essa abordagem permite que os indivíduos se envolvam de forma autêntica e pessoal no processo terapêutico, promovendo uma maior percepção de suas emoções e necessidades internas. O processo criativo se torna, assim, uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e para a melhora do bem-estar psicológico.

As atividades podem incluir uma ampla gama de práticas, como desenho, pintura, escultura, colagem e outras formas de criação visual, dependendo das preferências e necessidades do paciente. O terapeuta, que é devidamente treinado para essa função, observa atentamente as escolhas do paciente, os processos criativos e as emoções que emergem durante as atividades. O foco está na interpretação das mensagens que a arte pode revelar sobre o estado emocional do indivíduo, e não na avaliação da qualidade ou técnica da arte produzida. Por meio dessa observação, o terapeuta pode identificar padrões emocionais, conflitos internos ou questões não resolvidas que surgem durante o processo artístico.

A arteterapia pode ser realizada tanto em sessões individuais quanto em grupos. Em um contexto individual, o paciente tem a oportunidade de se concentrar em seu próprio processo interno, enquanto o terapeuta pode fornecer um espaço seguro e acolhedor para que o indivíduo explore suas emoções de maneira criativa e não verbal. Por outro lado, em um ambiente grupal, a arteterapia oferece uma oportunidade única de interação e conexão com os outros, promovendo o apoio emocional e o compartilhamento de experiências. O trabalho em grupo pode enriquecer a prática terapêutica ao permitir que os participantes vejam suas próprias questões refletidas nas experiências dos outros, criando um senso de comunidade e empatia.

A arteterapia é uma abordagem eficaz em uma série de contextos terapêuticos, sendo utilizada para tratar uma variedade de condições emocionais e psicológicas, como ansiedade, depressão, traumas e estresse. Através da arte, o paciente pode experimentar um alívio significativo dos sintomas, ao mesmo tempo em que promove a autorreflexão e o autoconhecimento. O processo criativo serve como uma ponte entre o consciente e o inconsciente, permitindo que o paciente revele e trabalhe aspectos mais profundos de sua psique que podem ser difíceis de acessar ou compreender de outra maneira.

Autoconsciência e expressão emocional: A arte permite que o paciente se conecte com suas emoções mais profundas, proporcionando uma maneira simbólica e não verbal de expressá-las. Esse processo contribui para uma maior compreensão de si mesmo e promove uma experiência de autodescoberta que pode ser curativa.

Redução de sintomas de estresse e ansiedade: O envolvimento no processo criativo oferece uma maneira eficaz de aliviar o estresse e a tensão, permitindo que a pessoa se concentre no momento presente e se distancie de preocupações externas. Essa prática pode ser especialmente benéfica para aqueles que lutam com sintomas de ansiedade, pois facilita o relaxamento e a desconexão de gatilhos estressantes.

Melhora da saúde mental: Diversos estudos demonstram que a arteterapia pode ser eficaz no tratamento de uma série de condições psicológicas, como depressão, transtornos de ansiedade e transtornos alimentares. Ao proporcionar um meio de expressão que bypassa as limitações da fala, a arte oferece aos pacientes uma ferramenta valiosa para lidar com essas questões de forma construtiva.

Desenvolvimento de habilidades sociais: Quando realizada em grupos, a arteterapia promove a colaboração e a comunicação entre os participantes. Isso fortalece habilidades interpessoais, como escuta ativa, empatia e resolução de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de vínculos saudáveis e para a melhoria das habilidades sociais.

Facilitação do processo terapêutico: A arte

funciona como uma ferramenta poderosa para acessar e trabalhar com aspectos do inconsciente. Ao usar a arte como meio de expressão, o paciente pode revelar sentimentos e pensamentos que são difíceis de compreender ou expressar verbalmente. Isso permite que o terapeuta ajude o paciente a processar e integrar esses aspectos de sua psique, facilitando o progresso terapêutico e promovendo uma cura emocional mais profunda.

A arteterapia é uma prática terapêutica profundamente envolvente e eficaz, que utiliza a expressão artística como um meio de promover o autoconhecimento, o bem-estar psicológico e a cura emocional. Essa abordagem terapêutica se baseia na ideia de que a arte possui um poder único de acessar emoções e aspectos inconscientes que muitas vezes não são facilmente acessíveis ou expressáveis por palavras. De acordo com Malchiodi (2012), a arte oferece um "caminho alternativo" para a expressão de sentimentos complexos, permitindo que os pacientes se conectem com suas emoções de forma simbólica e não verbal, o que facilita o processamento de experiências difíceis.

Durante as sessões de arteterapia, o terapeuta desempenha um papel crucial como facilitador do processo criativo, criando um ambiente seguro e de apoio onde o paciente pode explorar suas emoções e pensamentos de maneira livre e não verbal. Diferente do que ocorre em práticas artísticas tradicionais, onde a ênfase pode ser colocada na técnica ou na qualidade estética da obra, na arteterapia o foco está no processo e na experiência emocional do indivíduo, não no produto final (Hinz, 2009).

O terapeuta, como observador atento, busca compreender as escolhas artísticas do paciente, os elementos que surgem durante a criação, bem como as emoções que emergem ao longo do processo, utilizando essas informações para promover uma reflexão terapêutica mais profunda.

Hinz (2009) descreve o terapeuta como um "guia atento", alguém que ajuda o paciente a se conectar com suas emoções e pensamentos mais profundos através da expressão artística. O terapeuta facilita o processo de autoconhecimento, incentivando o paciente a se abrir emocionalmente, sem o medo de ser julgado ou criticado, criando assim um espaço seguro para a expressão. Este papel de facilitação, conforme explica Silverstone (2016), é fundamental, pois a arteterapia não se limita a uma técnica de criação artística, mas sim a um meio de comunicação simbólica, onde o paciente tem a oportunidade de externalizar sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de expressar verbalmente.

A criação artística, em arteterapia, serve como uma linguagem simbólica através da qual o paciente pode representar e processar emoções complexas. Segundo Malchiodi (2012), muitas vezes, as emoções mais profundas e traumas são difíceis de verbalizar de maneira clara e objetiva. A arte, por sua natureza simbólica, permite ao paciente representar essas emoções de maneira visual ou sensorial, o que pode facilitar a compreensão de seus sentimentos e promover a cura emocional. O terapeuta, em seu papel de facilitador, não está preocupado em avaliar a técnica ou a estética da arte, mas sim em interpretar o que a arte revela sobre o estado emocional do paciente e ajudá-lo a explorar esses aspectos de forma construtiva.

Além disso, o processo criativo dentro da arteterapia permite ao paciente vivenciar uma sensação de controle e empowerment, pois ele é incentivado a tomar decisões em seu próprio ritmo, sem pressões externas. Como enfatizado por Kramer (1971), esse controle sobre o processo criativo é terapêutico, pois oferece ao paciente uma sensação de agência e autonomia, elementos importantes no processo de cura emocional e no fortalecimento da autoestima. A arteterapia, portanto, é uma prática de autodescoberta, onde o paciente pode se ver refletido na arte que cria, ganhando insights sobre si mesmo e seus sentimentos.

A principal finalidade da arteterapia não é criar uma obra de arte técnica ou estética, mas proporcionar um espaço seguro e livre de julgamentos onde a expressão emocional pode ocorrer de maneira autêntica. Através da arte, o paciente tem a oportunidade de se conectar com emoções profundas e, muitas vezes, difíceis de verbalizar, proporcionando um caminho para a cura e o autoconheci-

mento.
Além disso, a arteterapia é baseada no princípio de que o processo criativo em si possui valor terapêutico. Como afirma Silverstone (2016), a arte oferece uma maneira de externalizar pensamentos e emoções, permitindo que o paciente se distancie um pouco das situações estressantes e dolorosas ao representá-las de forma simbólica. Esse processo de externalização pode ser crucial para o desenvolvimento de uma maior compreensão de si mesmo e para a resolução de conflitos emocionais. Ao trabalhar com diferentes formas de expressão artística, o paciente é incentivado a explorar e entender seus sentimentos de maneira segura, o que favorece a cura emocional.
A arteterapia se distingue das abordagens tradicionais de arte justamente por sua ênfase no processo criativo, ao invés do resultado final estético ou tecnicamente perfeito. Essa diferença de foco é fundamental, pois coloca a experiência emocional e a jornada interna do paciente no centro da terapia. Em vez de buscar a produção de uma obra de arte que atenda a padrões artísticos convencionais, a arteterapia privilegia o caminho percorrido pelo indivíduo enquanto explora suas emoções, expressa seus sentimentos e interage com o material artístico. Essa abordagem permite que o paciente se envolva de forma genuína e pessoal com o processo terapêutico, estabelecendo uma conexão mais profunda consigo mesmo e com suas necessidades internas.
Como observa Malchiodi (2012), a arte, quando utilizada como meio de expressão, proporciona um espaço onde o paciente pode se desconectar das exigências externas de perfeição e aceitação, e, em vez disso, se concentrar na liberdade criativa e na exploração emocional. Ao criar sem a pressão de alcançar um resultado final "perfeito", o paciente é incentivado a se expressar de maneira mais autêntica, o que promove uma maior percepção de suas próprias emoções, conflitos e necessidades. Esse tipo de engajamento genuíno é particularmente terapêutico, pois permite que os pacientes se conectem com aspectos de si mesmos que muitas vezes permanecem ocultos ou não expressos em outras formas de comunicação.
A jornada emocional vivenciada durante o processo criativo se torna, assim, uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento. O ato de criar oferece uma oportunidade para que o indivíduo possa observar suas reações emocionais, suas escolhas artísticas e os pensamentos que surgem durante o processo. Esse exercício contínuo de auto-observação facilita a identificação de padrões emocionais e comportamentais, o que pode ser crucial para o desenvolvimento pessoal e a compreensão das próprias motivações e conflitos internos (Silverstone, 2016). Ao enfrentar suas emoções de forma simbólica e não verbal, o paciente tem a chance de se distanciar das situações dolorosas ou estressantes, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o que essas experiências representam em seu mundo interno.
Além disso, a arteterapia oferece um caminho seguro para explorar e processar traumas e questões psicológicas complexas. O processo criativo funciona como um meio para trabalhar as emoções difíceis de maneira gradual e controlada. À medida que o paciente se envolve com a criação artística, ele pode experimentar e expressar sentimentos como tristeza, raiva, medo ou frustração, sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de comunicar verbalmente. Esse tipo de expressão emocional pode contribuir significativamente para a liberação de tensões psicológicas e a superação de bloqueios emocionais, promovendo um senso de alívio e alívio emocional (Hinz, 2009).
A ênfase na jornada, e não no produto final, também tem um impacto significativo no bem-estar psicológico do paciente. Ao permitir que a pessoa se concentre nas suas próprias emoções e experiências durante o processo criativo, a arteterapia contribui para a construção de uma autoestima mais sólida e para o fortalecimento da confiança no próprio potencial de superação. Como cada obra de arte criada representa uma forma de expressão pessoal e única, o paciente começa a perceber que o valor da criação não está em atender a expectativas externas, mas em expressar e processar o que é verdadeiramente importante para ele naquele momento.
Em última análise, a arteterapia não só facili-

ta a cura emocional, mas também abre portas para um autodescobrimento mais profundo e para o desenvolvimento contínuo de habilidades emocionais e cognitivas que promovem um bem-estar duradouro. Ao dar espaço para a exploração sem julgamentos, a arteterapia permite que os indivíduos se tornem mais conscientes de suas emoções, fortaleçam sua resiliência emocional e adquiram uma nova compreensão de si mesmos, proporcionando um caminho significativo para o crescimento e a transformação pessoal.

CONCLUSÃO

A arteterapia é uma poderosa e eficaz ferramenta terapêutica que utiliza a expressão artística como um meio de explorar e comunicar emoções, pensamentos e experiências de forma criativa. Ao envolver a criação de arte, seja por meio do desenho, pintura, escultura, música ou outras formas artísticas, a arteterapia permite que os indivíduos se conectem com suas emoções de uma maneira que pode ser mais profunda e significativa do que outras formas de comunicação verbal. Isso é particularmente valioso quando as palavras não conseguem capturar ou expressar completamente o que uma pessoa está sentindo ou vivenciando.

Além de proporcionar um meio único de expressão emocional, a arteterapia oferece uma série de benefícios significativos para a saúde mental e o bem-estar psicológico. Um dos aspectos mais poderosos dessa abordagem é sua capacidade de ajudar os indivíduos a lidarem com suas emoções de maneira mais saudável e produtiva. Muitas vezes, as pessoas enfrentam dificuldades em processar ou compreender emoções intensas, como raiva, tristeza, ansiedade ou medo. Ao utilizar a arte como ferramenta de expressão, é possível externalizar esses sentimentos de forma segura e não ameaçante, permitindo que o indivíduo explore e compreenda melhor suas emoções. Esse processo de externalização é essencial para que a pessoa possa tomar consciência de suas emoções e, gradualmente, aprender a lidar com elas de maneira mais equilibrada.

Outro benefício importante da arteterapia é sua eficácia na superação de traumas. Muitas vezes, as experiências traumáticas são armazenadas no inconsciente de maneira profunda e difícil de acessar verbalmente. A arteterapia, por ser uma abordagem não verbal, permite que os indivíduos explorem essas experiências de forma simbólica e criativa, acessando camadas emocionais que não podem ser facilmente expressas em palavras. A criação artística torna-se, portanto, uma forma de "tradução" dos sentimentos e lembranças associadas a esses traumas, ajudando a promover a cura emocional. À medida que o indivíduo cria e reflete sobre sua obra, ele pode processar o trauma de uma maneira que, eventualmente, leva à liberação de emoções reprimidas e à reconciliação com o passado.

Além disso, a arteterapia é uma excelente maneira de promover o autoconhecimento. O processo criativo incentiva a reflexão e a introspecção, oferecendo uma maneira única de os indivíduos se conectarem com seu eu interior.

Muitas vezes, ao se engajar na criação artística, as pessoas são capazes de descobrir e compreender aspectos de si mesmas que talvez não fossem evidentes em outros contextos. Essa autoexploração pode fornecer insights valiosos sobre padrões emocionais, comportamentais e relacionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma maior consciência de si e para a construção de uma identidade mais sólida e autêntica.

Uma das grandes vantagens da arteterapia é sua acessibilidade. Por ser uma abordagem não verbal, ela pode ser especialmente útil para pessoas que têm dificuldades em expressar seus sentimentos de maneira convencional, seja devido a barreiras emocionais, dificuldades de comunicação ou traumas passados. Para indivíduos que lutam com o uso das palavras ou com a verbalização de experiências dolorosas, a arte oferece uma maneira alternativa e eficaz de se comunicar. Essa abordagem é particularmente benéfica para crianças, pessoas com autismo, indivíduos com transtornos de linguagem ou aqueles que simplesmente se sentem mais confortáveis e livres ao se expressar através da arte. A natureza não verbal da arteterapia permite que os pacientes se envolvam no processo terapêutico sem a

pressão de precisar "contar sua história" de forma estruturada ou linear.

Em resumo, a arteterapia é uma prática terapêutica profunda e transformadora oferecem uma abordagem criativa para lidar com emoções, traumas e processos de autoconhecimento. Ao utilizar a arte como veículo de expressão, essa técnica permite que os indivíduos se conectem com seus sentimentos e experiências de maneira única, proporcionando uma maneira eficaz e acessível de superar desafios emocionais e promover o bem-estar psicológico. Com seu foco na criatividade e na expressão não verbal, a arteterapia se destaca como uma ferramenta versátil e poderosa para ajudar as pessoas a alcançarem um equilíbrio emocional mais saudável e a promoverem um maior entendimento de si mesmas.

REFERÊNCIAS

HINZ, L. D. Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy. Taylor & Francis, 2009.

KRAMER, E. Art as therapy with children. Schocken Books., 1971.

MALCHIODI, C. A. Art therapy and health care. Guilford Press, 2012.

Silverstone, L. The art of healing: A guide to art therapy. Routledge., 2016.

SILVA, João. A importância da arteterapia na saúde mental. Revista Brasileira de Psicologia, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 15-25, 2023.

METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA

RESUMO
O presente trabalho propõe reflexões acerca das metodologias no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, abordando aspectos da prática escolar do ensino de História, considerando a formação ampla do educando para que o mesmo desenvolva atitudes de autonomia em relação a seus estudos e pesquisas, partindo do conhecimento adquirido no âmbito social que está inserido. De acordo com os PCNs de História, o educador deve refletir criticamente sobre os conteúdos tradicionalmente ensinados e sobre outras possíveis relevâncias dos conteúdos de História para a formação de seus alunos como agentes transformadores, refletindo sobre "o eu, o outro e o nós" no presente, no passado e no futuro, construindo assim, sua própria história. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, no qual foi utilizado livros, artigos científicos, revistas e pesquisas na internet. Os conteúdos abordados destacam como introduzir o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental através de metodologias que levam em consideração a faixa etária do educando e o conhecimento de quem ele é como agente transformador e participativo na sociedade em que vive.

Palavras-chave: História. PCNs. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Para adotar metodologias que favoreçam aprendizagens significativas nas aulas de História os professores precisam buscar práticas que possam estimular e incentivar os alunos pela busca do conhecimento.

O ensino de História deve servir como subsídio para reflexões, debates e leituras críticas sobre espaços, culturas e histórias do cotidiano dos alunos, a fim de conscientizá-los sobre seu papel transformador na sociedade.

Dessa maneira, este trabalho aborda metodologias de ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, levando em consideração abordagens relevantes que possam contribuir para a formação dos alunos como agentes de transformação social, bem como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, um documento fundamental que norteia o trabalho do professor.

Outro aspecto importante a destacar é em relação a importância de introduzir o ensino de História nas séries iniciais por meio de metodologias que considerem a faixa etária dos alunos, favorecendo assim, o reconhecimento da identidade dos mesmos como agentes transformadores e participativos na sociedade em que estão inseridos.

INTRODUÇÃO DAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Quanto as questões metodológicas obviamente devem se levar em consideração à faixa etária para desenvolver a História do Brasil nos diferentes ciclos do ensino básico. Para as crianças das séries iniciais deve-se considerar o lúdico, os quais permeiam suas mentes.

Não se devem exigir interpretações históricas sociológicas para essa faixa etária.

Nesse sentido, a BNCC destaca que:

> A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do "fazer história", de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um "Outro", às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que

os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL, 2017, p. 395-396).

Os educadores possivelmente entrarão em contato com os aspectos políticos, socioeconômicos e culturais atuais com auxílio de entrevistas com a população, empresários, comunidade escolar, dentre outros segmentos sociais, primeiramente com a realidade na qual está inserida.
Torna-se imprescindível que os educadores conheçam aspectos da vida cotidiana dos brasileiros nas diferentes épocas da civilização possibilitando assim introduzi-los no passado; como eram as relações dos diversos segmentos sociais entre si e com os indígenas, entre os brancos e negros escravos; como índios e negros marcaram a civilização brasileira.
Permitindo levar o educador ao conceito de cidadania através de estudos relacionados à luta das entidades ligadas aos movimentos negros, suas conquistas, as lutas pelos direitos da mulher, ao longo da História e as conquistas adquiridas, entre outras.

[...] o estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa conhecer-se, conhecer os grupos, perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (FONSECA, 2009, p. 252).

Para essa faixa etária das séries iniciais, o auxílio de quadro ou cenas específicas de cada época, textos de autores, pesquisas em revistas e jornais, leituras de obras históricas e paradidáticos, são de grande valia.
Dessa maneira, não se ensina uma História baseada apenas em datas, fatos e heróis brasileiros, mas subsidia o educando propiciando-o uma visão mais próxima à realidade do país, através das diferentes formas de vida e pensamentos dos brasileiros de diversas épocas.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2017, p. 397).

Nas atividades de pesquisa o professor deve inicialmente:
- valorizar os saberes que os alunos já possuem sobre o tema, criando momentos de trocas de informações e opiniões;
- avaliar essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertories e suas reflexões;
- propor novos questionamentos, informando sobre desconhecidos e organizar pesquisas e investigações;
- selecionar materiais de fontes de informações diferentes para que sejam estudados em sala de aula;
- promover e facilitar o acesso a locais ricos de informações;
- promover a materialização dos estudos já realizados em produtos culturais como mostra cultural, mural, exposição, maquetes, etc. (PCNs, p. 75)

"Considerando a formação mais ampla do aluno e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas é necessário que o professor os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos" (PCNs, p. 76).
O professor como orientador define o tema e sugere o que, e onde pesquisar, propõe questões e as contradições entre as ideias, práticas e as obras humanas até que o aluno proceda de modo autônomo.
É importante que o professor retome algumas vezes a proposta inicial de trabalho, para novos julgamentos ou retomada do tema proposto.
Diante do exposto, a BNCC enfatiza:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: "O que torna um determinado evento um marco histórico?" Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história. (BRASIL, 2017, p. 398).

A abordagem questionadora envolve explicação e interpretação que são confiantes e contraditórias e, portanto, importante que o professor crie situações rotineiras diante dos acontecimentos e das ações dos sujeitos históricos, da seleção e organização de fatos e da localização de informações no tempo histórica, isso implica na diversidade de possibilidades de compreensão dessa realidade. É importante também as diferentes leituras de jornais e revistas, o debate sobre problemas do bairro ou da cidade e as pesquisas socioeconômico entre a população, a identificação de diferentes propostas e compreensão defendidas na sociedade para solucionar problemas, estratégias de intervenção sobre a realidade e o aprendizado de como ler documentos variados.

O trabalho com documentos é fundamental como fonte de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado pequenas parcelas das complexas relações coletivas e devem ser interpretados como exemplos de modo de viver, de diferentes visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas. São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, construções variadas, vestimentas, utensílios, meios de comunicação, etc, as fontes de pesquisas que o professor deve orientar para que os alunos não aceitem facilmente as informações, considerando significativas aquelas que estão explicitadas e expostas na realidade ou nos documentos, aquelas que construam atitudes questionadoras e aprendam a comparar e confrontar as informações obtidas em uma pesquisa.

O trabalho de leitura de documentos, considerando as particularidades de suas linguagens. É favorável de ser desenvolvida nas séries iniciais do ensino fundamental, levando em consideração que as crianças estão tomando contato com as diversas linguagens comunicativas, como a língua escrita, matemática e artes.

São importantes as atividades que envolvem as histórias das ciências e dos meios de comunicação, como, por exemplo, a história da escrita, dos números, do cinema, jornal, televisão e rádio.

Os trabalhos com a leitura e interpretações de fontes bibliográficas garantem as crianças à oportunidade de obter informações diretamente das fontes primárias (fotos, construções e depoimentos orais), de modo crítico e em fontes secundárias (textos, livros, enciclopédias, documentários), que devem ser analisados como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores. Com o auxílio da Língua Portuguesa podem ser criadas situações em que os alunos aprendam a questionar e a dialogar com os textos; esses questionamentos sobre as obras requerem pesquisa por parte dos alunos, a seleção por parte do professor e de materiais que auxiliem a identificação de contextos e discernimento dos pontos de vista dos autores.

Nesse sentido, Fonseca (2009) considera:

Esse "privilégio" da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências, mas que, além da própria alfabetização nessas áreas, o trabalho nelas desenvolvidos pode também, ao mesmo tempo em que se volta para o ensino de História, ser uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Exemplo: podemos realizar uma aula de leitura e interpretação de texto

partindo de um texto histórico, assim como trabalhar com a produção de textos a partir de um tema da história. A leitura propicia a aprendizagem em História, é inerente à atividade de construção de saberes históricos [...] é possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos (FONSECA, 2009, p. 5-6).

Dessa maneira, cabe ainda ao professor ensinar como questionar uma obra de arte como também promover momentos em que os alunos possam ler mais criticamente, mediante comparações com outras obras que distinguem por enfocarem abordagens diferenciadas, pois valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas que leve o aluno a compreender as relações entre os homens, as suas ações e as suas produções.
Nesse sentido, Fonseca (2003) destaca:

Ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (FONSECA, 2003, p. 38).

Portanto, todo professor deveria trabalhar História do Brasil com auxílio das linhas do tempo e mapas históricos, levando os educandos a localizar fatos e datas fundamentais da História e o espaço em que se deram preparando-os para as etapas mais complexas do estudo.
Atualmente, enfatiza-se que o aluno é quem constrói seus conhecimentos, dessa maneira sela qual for a metodologia utilizada pelo educador o aprendizado é construído por quem é levado a fazê-lo, portanto, o conhecimento é construído pela mediação e intervenção do educador.
De acordo com o exposto, Guimarães (2003) destaca:

A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. Os professores de história, num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimiles e incorporem esses ensinamentos de variadas formas (GUIMARÃES, 2003, p. 34).

Vários elementos levam a construção do conhecimento histórico, partindo da realidade que cerca o aluno para o estudo dos "fatos significativos" da nossa história, pois para conhecer o passado, deve-se ter ligação ao já conhecido pelo educando.
Diante do exposto, Nemi (2009) expõe:

O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas. (NEMI, 2009, p. 41).

Nesse sentido, no ensino de História das séries iniciais, uma das primeiras atividades é o resgate de fatos ocorridos na família do educando e a construção de sua própria história, iniciada por meio do conhecimento de seu nome e o reconhecimento, tanto das relações familiares quanto da posição que ocupa no seu grupo familiar.
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as

quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

Constrói-se a história familiar através de lembranças passadas, comemorações e tradições culturais; resgatando tradições e costumes familiares, os educandos começam a perceber quem verdadeiramente são os grupos a que pertencem, quais os costumes que igualam ou os diferenciam de seus amigos.
Através desse processo fazem comparações e explicam semelhanças e diferenças.
Com o auxílio de objetos e pessoas que estão presentes na vida do aluno, os mesmos procuram seus traços do passado.
Para os educandos a história da família só pode ser estudada com significado, se possibilitar uma relação com outras famílias especialmente e temporalmente distantes.
O educando forma sua noção de passado através de vivências, lembranças antigas e evidências encontradas no lugar em que vivem como objetos familiares e pessoais, fotos, cartões postais, etc.
Quando a criança percebe o seu eu e inicia a construção de sua identidade, é também o momento em que ela constrói o passado, este processo inicia-se quando o educador orienta o educando na organização dos dados de sua vida, iniciando dessa maneira a construção de sua história de vida.
Nesse sentido, os PCNs enfatizam:

A percepção do "outro" (diferente) e do "nós" (semelhante) é diversa em cada cultura e no tempo. Ela depende de informações e de valores sociais historicamente construídos. É sempre mediada por comportamentos e por experiências pessoais e da sociedade em que se vive. Em diferentes momentos da História, indivíduos, grupos e povos conheceram as desigualdades, as igualdades, as identidades, as diferenças, os consensos e os conflitos, seja na convivência social, espacial, política, econômica, cultural e religiosa, seja na convivência entre etnias, sexos e idades. Esses convívios mantiveram relações com valores, padrões de comportamentos e atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. (BRASIL, 1998, p. 35)

E ainda, salienta:

Hoje em dia, a percepção do "outro" e do "nós" está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Todavia, esse não é um exercício fácil. Ao contrário, requer o esforço e o desejo de reconhecer o papel que é exercido pelas mediações construídas por experiências sociais e culturais na organização de valores, que sugerem, mas não impõem, o que é bom, mau, belo, feio, superior, inferior, igual, perfeito ou imperfeito, puro ou impuro; que orientam, mas não restringem, as ações de aproximação, distanciamento, isolamento, assimilação, rejeição, submissão ou indiferença; e que possibilitam o conhecimento ou o desconhecimento da presença ou da existência da diversidade individual, de grupo, de classe ou de culturas.

A história de vida dos educandos e "suas relações sociais são redimensionadas com a reconstrução da história do lugar".
A cidade, a rua, a casa, o lugar são o universo em que a criança está inserida.
Através da natureza, contém elementos que caracterizam este lugar. Por exemplo, a casa pode ser caracterizada como um espaço físico, um lugar no qual está inserido um conjunto de pessoas ligado por diversos elos, estas, por sua vez, organizam os espaços e as relações sociais de acordo com suas culturas, individualizando-se e identificando-se. A maneira como se organizam as casas, demonstram seus costumes e o modo de como vivem.
O estudo da casa deve chamar a atenção

dos alunos sobre a ocupação dos espaços e as relações sociais que ali existem, do mesmo modo, no estudo das cidades.
O centro de uma pequena cidade está em volta de uma igreja, um jardim ou de uma fábrica, de uma escola, o mesmo não ocorre de maneira tão sistemática numa cidade como São Paulo, pois não há apenas um único ponto de concentração das mesmas pessoas.
Para o estudo do lugar, educadores e educandos devem atentar que uma cidade não é igual à outra, pois cada uma tem sua história, diferenciando-a e individualizando-a.
O estudo do espaço urbano deve ser realizado abordando as organizações internas da casa e as relações sociais em seu interior e exterior. O distanciamento das pessoas tem sido o ponto culminante das relações sociais nos grandes centros urbanos, pois há um contato superficial entre as pessoas, as mesmas vêm se isolando. É imprescindível que estas relações sejam estabelecidas quando se estuda a família e a cidade, pois dessa maneira é que se constrói a própria identidade do lugar.
Diante do exposto os PCNs evidenciam:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videoclipes, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.
A partir de conceitos pré-estabelecidos como, fonte histórica, sujeito histórico, isto proporciona aos alunos um ensino partindo do seu local de vivência, utilizando para isso, documentos, fotos, mapas, filmes e objetos de uso do cotidiano. É importante não esquecer as pesquisas e estudos de campo, "desenvolvendo um trabalho de levantamento e organização de informações, leituras e formas de registros". (BRASIL, 1998, p. 49).

O documento também aponta a questão da cidadania:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania4 e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p. 36)

Assim, o aluno deve ser um agente histórico, participativo, crítico e consciente das sucessivas transformações que o rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental seja realmente eficaz, é fundamental que o professor adote metodologias que não apenas transmitam conteúdos, mas que também incentivem a reflexão crítica e o protagonismo dos alunos em relação à sociedade.
Ao integrar práticas que respeitam as particularidades da faixa etária e as vivências dos estudantes, o ensino de História se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia.
Assim, ao refletir sobre o passado e o presente, os alunos são encorajados a se posicionar como agentes de transformação, compreendendo seu papel na construção de um futuro mais justo e participativo. O alinhamento com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é essencial para garantir que essas metodologias estejam fundamentadas em

princípios que favoreçam uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br (2017)

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasilia- DF, MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997-1998.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de História. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem "História"? Ou... Como ensinar História Alfabetizando? In: Fonseca, S. G. (org). Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009.

GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História. São Paulo, 2003.

NEMI, Ana Lúcia Lana. Ensino de história e experiências: O tempo vivido: volume único: livro do professor/ Diego Luiz Escanhuela, João Carlos Martins. São Paulo: FTD, 2009.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CAMINHAM NA MESMA DIREÇÃO NOS ASPECTOS ESCOLARES

CLAUDINEIDE BATISTA DOS SANTOS

RESUMO
A sociedade do século XXI em seu processo de globalização faz com que haja de maneira significativa uma reestruturação no processo de ensino- aprendizagem na sua forma didático- pedagógico, uma vez que há uma dinâmica contemporânea fundamentada em novos caminhos e visão para a educação, onde a competência e a habilidade estejam interligadas com as novas formas dos saberes. Esse artigo tem por objetivo realizar uma revisão dos conceitos de competência e habilidade, considerando as suas variações e especificidades diante da visão dos autores referenciados.Revisitar os conceitos de competência e de habilidade de Perrenoud, Antunes, Ropé e Tanguy identificados com alguns documentos oficiais que permeiam o tema, bem como observamos algumas dificuldades de sua implementação na educação básica relacionada à formação dos professores, à cultura pedagógica e ao currículo, causando um certo distanciamento entre o educador e as novas articulações para um ensino mais produtivo e significativo para os educandos.

Palavra-chave: Formação de professores, competências e habilidades.

ABSTRACT
The 21st century society in its process of globalization means that there is a significant restructuring in the teaching-learning process in its didactic-pedagogical form, since there is a contemporary dynamic based on new paths and vision for education, where Competence and skill are intertwined with the new forms of knowledge. This article aims to review the concepts of competence and ability, considering their variations and specificities in view of the referenced authors. To review the concepts of competence and ability of Perrenoud, Antunes, Ropé and Tanguy identified with some official documents that permeate the theme, as well as some difficulties of its implementation in basic education related to teacher training, pedagogical culture and curriculum, Causing a certain distance between the educator and the new articulations for a more productive and meaningful teaching for learners.

Key words: Teacher training, skills and abilities.

INTRODUÇÃO

A educação em todo seu processo vem estruturando- se em suas ações que permeiam em torno da importância da concepção do sujeito para resolver situações problemas do cotidiano, porém levando em conta o desenvolvimento de estratégias e meios para que esses sejam resolvidos de formas variadas, envolvendo graus de complexidade diversificadas.

Essas situações problemas auxiliam aos educandos a desenvolver e ampliar suas habilidades e competências no que diz respeito a ações variadas em seu cotidiano.

" Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetíveis de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida " (PERRENOUD,1999).

Podemos compreender que a competência não é um uso estático de regras aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.

Os conceitos de habilidades e competências, no âmbito educacional, estão presentes em diversos documentos brasileiros. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). Também são destacados em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

Enquanto educadores fecham –se para com-

preender que o novo está na escola e que isso deve ser bem resolvido e trabalhado para que haja um melhor desenvolvimento cognitivo entre os educandos.

Estudiosos compreendem o conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação ocorreu de forma acelerada e causou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, pois passou a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino baseado apenas na memorização. Situações-problema são desafios que surgem durante a caminhada do aluno. Segundo Macedo (2005a), os problemas estão acima dos exercícios, pois exercícios podem ser apenas repetições e situações-problema envolvem o planejamento, a tomada de decisão, a análise do contexto, além do desenvolvimento de habilidades e competências. Para o autor, problema “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo. ” (MACEDO, 2005a, p. 15).

Como muito bem coloca Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Mais do que definir, convém conceituar por diferentes ângulos.

Poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destacamos aqui o termo mobilizar. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.

A competência faz com que haja uma certa interação entre educador- educando e aprendizagem para que tenha um elo significativo para seu desenvolvimento dentro desse processo, no qual, todos devem estar inseridos.

A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação.

O conceito de habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Aproximações com os conceitos de competência e a habilidade. Segundo o dicionário da língua portuguesa, o termo competência é a “Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto” . Poderíamos então dizer que competência é a capacidade de usar nossas inteligências, nossos pensamentos, memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada.

Competência é a operacionalização da inteligência, e a forma concreta e prática de colocá-la em ação. Quando trabalhamos com as diferentes inteligências humanas, podemos ativar diferentes competências. Para vários autores, muitas definições são dadas ao termo competência, tais como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. (PERRENOUD, 1999).

Esta capacidade estaria entrelaçada às práticas sociais, portanto a escola, que tem seu currículo norteado pelas competências, precisa estar disponível a preparar cada estudante para atuar na sociedade. Trabalhar com competências não é virar as costas aos conteúdos e sim mudar o foco. Ao invés de memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências.

As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares, ao contrário, elas exigem noções e conhecimentos matemáticos, geográficos, biológicos e etc. supõem um domínio da língua e das operações; apelam para uma forma

de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários.

Percebemos que há uma parte das competências que se desenvolve fora da escola e apela para saberes escolares, portanto, não há contradição entre os programas escolares e as competências. Ser competente diz respeito ao saber fazer, ou melhor, aplicar, utilizar determinado recurso.

Competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY, 1997). Digamos aqui que as competências são requeridas na vida cotidiana, no fazer diário, nas práticas associacionistas, que nos levam a um saber fazer, saber agir, saber conviver.

Nos documentos oficiais do ENEM, vimos mais uma denominação para o termo competência: Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer", através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 2000, p.8).

Esse saber fazer já nos diz respeito à aplicabilidade e à contextualização dos afazeres, à mobilização de coisas, isto é, um aluno capaz de utilizar seus recursos de forma ativa, sabendo elencar meios para solucionar problemas. O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na tomada de decisões.

Alguns professores ainda se sentem fora da zona de conforto com a abordagem por competência, por permanecerem com uma prática cristalizada ou por estarem despreparados para atuarem neste novo mundo do trabalho. Porém, a escola precisa preparar jovens competentes, sendo este requisito básico para viver no século XXI. Novamente, utilizaremos como exemplo os documentos oficiais:

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'.

Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL. 2000, p.5).

Segundo o relato deste documento, acreditamos que seria interessante destacar que uma competência leva à utilização de várias habilidades e as habilidades articulam se em uma nova competência. Seria então um ciclo, quanto mais competente, mais habilidade estaria utilizando e a cada nova habilidade utilizada mais uma competência serie elencada. Também o documento sinaliza que as "competências" antecedem as "habilidades", ou seja, é preciso que o sujeito construa competências (representações que permitem integrar conceitos) para conseguir resolver problemas.

No que diz respeito à habilidade, vimos sua definição no dicionário como: qualidade de hábil; capacidade, destreza; agilidade. 5 Poderíamos, então, dizer que a habilidade diz respeito a uma capacidade adquirida, ou seja, saber fazer alguma coisa. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca de uma competência. Celso Antunes utiliza o termo habilidades como: "Filha específica da competência" (ANTUNES, 2001, p.18). Não há como diferenciar de forma precisa os termos competência e habilidade, pois em determinadas situações ou, isoladamente, uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida. "Competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica" (BRASIL, 2005, p. 58).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O QUE SÃO?

A Matriz de Habilidades e Competências da Prova Brasil (BRASIL, 2008, p.18) define que: "Habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades".

Os documentos oficiais do Ministério de Educação e Cultura sinalizam algumas competências essenciais:

Dominar leitura/escrita e outras linguagens; Fazer cálculos e resolver problemas; Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos situações; Compreender o seu entorno social e atuar sobre ele Reconhecer criticamente os meios de comunicação; Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; Planejar, trabalhar e decidir em grupo (BRASIL, 2005).

Diante deste novo paradigma, não podemos olhar mais a educação como meramente repetição. Há a urgente necessidade de repensar a prática docente, onde os conteúdos precisam ter caráter pluralista, diverso, flexível, processual, ou seja, interdisciplinar e contextualizado, onde o aluno possa viver situações-problema que geram conflitos, dinamismos, ações mentais, aplicação, análise, síntese e avaliação. Dessa forma, é possível afirmar que a colaboração em grupo, direciona para as considerações das estratégias e que o erro seja recolocado como fundo na ótica da construção de outras competências. Frente a essas considerações, os professores necessitam assumir nova postura de constante investigação de forma a utilizar os recursos didático-pedagógicos de maneira que possam contribuir mais significativamente para os processos de construção de conhecimento dos estudantes. Rever suas práticas, trabalhar com projetos, não ser tão "especialista", lembrando que está formando um ser humano integral, ouvir as resistências dos alunos, estar aberto aos debates, saber que está preparando um indivíduo para atuar na sociedade. Portanto ele precisa utilizar seus conhecimentos nas práticas sociais, não somente para decodificar algumas, mas, sim, para aplicar no dia a dia o que aprendeu na escola.

NOVOS TEMPOS

Nas últimas décadas, a globalização e as tecnologias digitais passaram a exercer nos indivíduos um encantamento como se a partir delas todas as portas se abrissem e um mundo de benesses estaria ao alcance de todos. Com a internet, viabilizando o acesso ilimitado a informações e conhecimentos, teríamos o remédio para todos os males e a chave para os mistérios do mundo.

No entanto, esta magia não atende a todas as necessidades e demandas que afetam sobremaneira a condição de parcela significativa da população. Na prática, aos que conseguem estar na vanguarda lhes é facilitado o acesso às tecnologias de ponta e ao conhecimento; aos demais, restam-lhe a limitação de acesso e os entraves, a ponto de ser excluídos, permanecendo à margem de reais possibilidades e de melhores oportunidades.

Passam estes a depender, não raras vezes, da caridade da comunidade em que estão inseridos e/ou do próprio Estado através de programas sociais assistencialistas que amenizam, mas não resolvem os problemas. Diante disso, as pessoas anseiam na busca por novos espaços que não raro, as excluem cada vez mais. Pergunta-se, então, o que extraímos de todas as discussões nas últimas décadas sobre a paz entre os povos, a sustentabilidade do planeta, o respeito às diferenças sociais e culturais, a educação como direito de todos, e tantos outros temas relevantes acerca da humanidade?

Poderíamos caracterizar o que se discute e o que se cumpre efetivamente através das nossas ações. Mas "essa constatação não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar as forças motrizes clássicas de crescimento, e em particular, o indispensável acesso ao universo da ciência e tecnologia" necessárias para a adaptação da nova maneira de pensar (UNESCO, 2010, p. 7). Assim, se a globalização e as tecnologias aproximam uns, também afastam outros das possibilidades de acesso e usufruto dos bens produzidos, das oportunidades de trabalho e renda e, principalmente, ao acesso à educação de qualidade. Os mais diversos desafios gerados pela configuração socio-

econômica vigente fazem-nos pensar e repensar o papel da educação e, consequentemente, do educador, como prioridade a ser assumida e como meio para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Eis o desafio dos professores hoje: nossas escolas necessitam de novos paradigmas frente à globalização e ao avanço tecnológico em todos os setores da sociedade. A prática tradicional não tem mais lugar no momento presente. Porém, nossas escolas ainda carecem de tecnologias de ponta para atender as expectativas e demandas que a atualidade requer. Os professores, especialmente das escolas públicas, têm que trabalhar com um pé no passado e outro no futuro para poderem, aos poucos, superar atrasos e defasagens e promover a existência de condições adequadas para preparar os alunos diante dos desafios que a contemporaneidade nos impõe. Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes.

Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens [...] (GADOTTI, 2000, p. 5).

Os sistemas educacionais não podem prescindir das ferramentas que movem a vida pessoal e profissional das pessoas. Uma educação com olhares voltados para as diversas configurações que se apresentam, sejam elas sociais, culturais, econômicas, tecnológicas ou de conhecimento, deverá fazer uso responsável das novas tecnologias. Com tanto conhecimento científico produzido e disponível online, a Escola não pode viver da saliva do professor e no sistema de xerox para os alunos. Mas não podemos esquecer a necessidade da formação continuada dos professores, a valorização profissional e nem tampouco que os alunos são seres pensantes e não máquinas.

No entanto a educação, e mais especificamente a escola pública, está à mercê de políticas e de investimentos por parte do Estado o que a deixa atrelada e dependente das decisões governamentais. Essas decisões nem sempre coincidem com o que os professores necessitam efetivamente para desempenhar o papel no sentido de viabilizar uma educação transformadora.

MÚLTIPLOS OLHARES

Problemas diversos e com família grande estão permanentemente de plantão. Como permitir aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades para enfrentar as demandas do mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo incutir-lhes a necessidade de serem altruístas em relação aos seus iguais? Como fazê-los entender que podem manter suas tradições, crenças e referências apesar dos mecanismos sutis engendrados pelo mundo do capital.

Uma alternativa viável: trabalhar o conhecimento técnico e o conhecimento científico tendo consciência de que o autoconhecimento e o desenvolvimento de capacidades e apropriação de valores permitirão ao aluno ser um cidadão produtivo e reflexivo, partícipe na construção de uma sociedade melhor. Saber comunicar-se, desenvolver relacionamentos interpessoais e conviver com a diversidade, construindo o verdadeiro sentido da vida. Somos levados, portanto, a revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade; mas, previamente, convém começar pela compreensão de si mesmo em uma espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (UNESCO, 2010, p. 10).

O professor bem preparado, ético, reflexivo e responsável incorpora as mudanças necessárias, evoluindo na busca de sua autonomia em sala de aula, exercendo suas atribuições sempre com o intuito de auxiliar no aprimoramento da prática educativa. Na Conferência Mundial de Educação para To-

dos realizada na Tailândia em 1990 (UNESCO, 2010, p. 13-14-31), estabeleceram-se quatro pilares da educação para o desenvolvimento educacional dos países signatários. Esses pilares são:

Aprender a conhecer: as alterações do progresso científico e das atividades econômicas e sociais demanda uma ampla cultura geral possibilitando as bases para uma educação permanente.

Aprender a fazer: Adquirir a competência para enfrentar as mais variadas situações, promover o trabalho em equipe como competência enriquecedora nas atividades profissionais e sociais.

Aprender a viver com os outros: Compreender o outro como parte integrante da sociedade e a existência da interdependência numa sociedade plural que exige respeito mútuo para a promoção da paz.

Aprender a ser: perceber a autonomia como a responsabilidade de desenvolver sua faculdade de perceber a si mesmo, e, aproveitar os talentos que existem em cada ser humano como finalidade na educação coletiva.

Analisando o relatório publicado pela UNESCO percebe-se a preocupação, a amplitude de seus objetivos e o foco nas necessidades que vão muito além da simples transmissão de conhecimentos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UMA POSSIBILIDADE OU UMA UTOPIA?

Durante muito tempo nada se pretendia do professor além de dominar seus saberes inerentes e restritos a sua disciplina. Hoje, os saberes se vulgarizaram. A mídia, graças às novas tecnologias, nos permite informações instantâneas.

Embora consideradas como conhecimento, porém, muito das informações são apenas senso comum. Isso não significa que o professor não possa valer-se dessas informações. Pelo contrário, deve utilizá-las como meio de introduzir o conhecimento acerca do assunto, haja vista que é o que o aluno normalmente traz de seu meio.

O uso dessas informações como elemento inicial permitirá ao professor refletir, mediar e introduzir criticamente o conhecimento científico, interagindo e oportunizando ao aluno um aprendizado significativo.

Portanto, cabe ao professor assumir de vez o novo papel de sua função, haja vista que o aluno do século XXI é filho de um tempo de globalização, de tecnologias e da internet e que precisa superar os insucessos, as desigualdades e usufruir o que é socialmente construído e oferecido e que lhe é de direito. "Trata-se de uma criatura holística, dotada de um poder criativo incomensuravelmente amplo, pronta para ser estimulada por uma nova escola, a espera de um professor que compreenda a plenitude de sua diversidade" (ANTUNES, 2001, p. 10).

Assim, a criatividade latente em cada aluno depende muito do estímulo do professor para se manifestar em sua diversidade e potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de realizar considerações para este trabalho, buscamos Freire (1996, p. 16) ao nos afirmar que "o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do 'faça o que mando e não o que eu faço.

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo". Diante dessas palavras, percebemos que o professor precisa ensinar com sua alma, com seu exemplo. O que fazer para que aconteça uma grande mudança pedagógica?

Quando discorremos neste trabalho o tema competência e habilidade, pretendemos nos apropriar deste conceito e discutir sobre as dificuldades de muitos professores que ainda acreditam nos seus "modelos tradicionais". Procuramos resgatar algumas legislações que cercam este cenário educacional e levantar algumas possibilidades da dificuldade desta implementação, deste "novo jeito de ensinar".

O professor precisa enriquecer sua prática docente, conhecer outros caminhos, ir além de suas "paredes". Quando falamos de en-

sinar por competência também falamos em ser competente. Ser competente envolve utilizar de muitas habilidades para dar aula, mobilizar saberes, elencar situações, envolver o aluno, mudar estratégias, ampliar conceitos e conhecimentos. Uma educação por competências não estaria voltando às costas aos conteúdos, ao contrário, estaria dentro de uma prática social, enraizada de saberes contextualizados, onde o aluno estaria utilizando seu conhecimento no dia a dia. Há a necessidade de uma mudança frente ao mundo contemporâneo em que nos 14 encontramos, pelos desafios que estamos vivenciando e pelos alunos que estamos modificando. Para Freire:

" Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, e se inquietam em saber mais. Estará, alias, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a ele mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas o levam a novas perguntas (FREIRE, p.16, 1998). "

A humanidade vem desenvolvendo no início do século XXI, significativos avanços tecnológicos e teóricos em várias áreas do conhecimento, entretanto, nem sempre a escola consegue acompanhar, na sua prática, a velocidade das transformações, dada a complexidade de seu papel. Portanto, é inevitável, em uma época de globalização, o contato com as diferentes culturas, sem dúvida, cabe à escola um lugar de destaque na formação das próximas gerações, responsáveis pela construção do planeta.

Esse é o grande desafio do qual somos "convocados" ou convidados a participar desta inquietude na descoberta do não saber e que por isso precisamos reaprender as novas exigências da atualidade, repensar nossa prática docente e refazer nossos caminhos diante de tantas mudanças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Como desenvolver competências em sala de aula. Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

ANTUNES, Celso. Trabalhando Habilidades: construindo ideias. São Paulo: Scipione, 2001.

ASTOLFI, J.P., DEVELAY, M. (1991). A Didática das Ciências. Campinas: Papirus. 2. ed. 1991.

BRASIL (2000). Documento Básico – ENEM. Brasília: Imprensa Oficial. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 30 de jan.2017

BRASIL, Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: novo ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 18/2/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica. 2002. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

MEIER, Marcos e GARCIA, Sandra. Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: . Acesso em 10 junho. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola; trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução ao currículo; 2º ed. 9ª impressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RESGATE E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA INDÍGENA - DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE DOS POVOS ORIGINÁRIOS

CUSTODIA MARIA MARTINS REVEIHU

RESUMO:
A valorização da cultura indígena é essencial para resgatar a identidade dos povos originários, combater estereótipos, promover a diversidade e ampliar a representatividade desses povos na sociedade. Ao reconhecer e valorizar as narrativas indígenas é possível fortalecer a identidade e autoestima das comunidades e contribuir para a preservação de suas tradições ancestrais.
A divulgação de toda manifestação artística e cultural desses povos contribui para a inclusão, o respeito e a valorização cultural em nossa sociedade. Através dos textos literários é possível perceber a forma de expressão rica e diversificada dos indígenas e entender a história, os valores e as tradições dos que desbravaram essas terras em completa harmonia com a natureza.
PALAVRAS-CHAVE: Povos originários, cultura, identidade, ancestralidade, literatura.

INTRODUÇÃO:
A proposta desse trabalho é desenvolver uma reflexão acerca da cultura indígena, trazendo aprofundamento em estudos voltados para a literatura a fim de compreender, a partir dos momentos históricos, como os indígenas foram compreendidos e retratados a partir da palavra ao longo dos tempos e como seus valores e sua cultura foram entendidos e formatados para se ajustarem aos contextos social, político e econômico de cada época.
De acordo com Dorrico, Julie (2018), desde a década de 1990, a literatura indígena brasileira tornou-se um fenômeno político social e tem se apresentado como forma de militância. Ativismo e fortalecimento da representação da cultura indígena na esfera literária. Durante séculos, a história dos povos originários foi contada através de uma só voz, porém, nas relações de contato, quando um só fala, nega a existência do outro. A ausência de voz dos povos indígenas resultou em origem silenciada e identidade violada, tornando-os invisíveis, sem representação nas esferas políticas e sociais.
A expressividade desses povos, suas ancestralidades, língua, valores e cultura passaram a ser mais conhecidas e divulgadas a partir da transição da cultura oral para a cultura escrita. Obras literárias escritas, especialmente por indígenas, apresentam aos leigos a cultura indígena através protagonismo dos autores que tomam para si o compromisso de revelar, de forma fidedigna, a história da sua etnia e de seus ancestrais. A partir desse protagonismo foi possível revelar a singularidade étnico-antropológica e torná-la acessível para consulta, estudos ou deleite. O acesso à cultura indígena tornou-se obrigatório nos currículos escolas, assim, crianças e jovens estão enveredando por caminhos históricos mais próximos à realidade dos fatos e tendo a oportunidade de valorizar a cultura indígena e reconhecer a vasta contribuição para a formação do povo brasileiro.
Apesar dos avanços, as produções culturais indígenas ainda têm pouca representatividade no cenário literário brasileiro. Explorar essa temática é desbravar um caminho novo, trilhado por poucos e ainda com pouca visibilidade, pouco interesse. Ao abordar estudos da literatura indígena, passase a ter um olhar que ultrapassa os conceitos estabelecidos e aceitos como bons e pertinentes para representarem os povos indígenas durante séculos ao longo da História. Ampliar essa visão é como jogar luz em um ambiente de penumbra. O que se revela é um cenário deslumbrante que surpreende e assusta ao mesmo tempo, por trazer a consciência do quanto contribuímos para tornar invisível uma cultura tão rica em detalhes, em conhecimento, em ancestralidade. Não se trata de um cenário novo, recente... sempre existiu, porém não se estabeleceu, ao longo da história do nosso país um diálogo com a cultura indígena que permitisse uma aproximação para compreendermos melhor o quanto a invasão dos seus territórios e a intervenção na sua cultura os afastou de uma existência naturalista.
É possível construir pontes que ultrapas-

sem os muros da "ignorância" e a partir do fortalecimento das discussões sobre temas, sobre valores, sobre povos indígenas e suas demandas atuais, pode-se compreendê-los em sua essência e respeitá-los na sua singularidade.

Reler a história dos povos indígenas sob esse novo olhar é desconstruir conceitos empobrecedores dessa cultura que por muito tempo foi analisada sem aprofundamento nos processos históricos e sem valorizar a rica experiência de vida dos indígenas.

Os povos indígenas não passaram pela nossa história. Eles estão e sempre fizeram parte da nossa contemporaneidade, assim não podem continuar no esquecimento, nem serem descriminados nem mal conceituados.

A inclusão de políticas educacionais para essa população representa uma oportunidade para mudança de pensamento em relação à cultura indígena, pois alcançará um público jovem, crítico, mais aberto à diversidade e mais consciente da sua responsabilidade de todos nós como sujeitos históricos e de direito.

Indígenas: sujeitos de direito

A partir da Constituição Federal, os indígenas foram reconhecidos legalmente como pertencentes a esse território, tornando-os sujeitos de direito à existência com dignidade, respeitando e reconhecendo suas demandas e sua cultura.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF/88)

Esse fato trouxe maior visibilidade para os indígenas, especialmente por envolver interesses relacionados à demarcação e a exploração de terras, conflitos que ainda são prementes e causam desconforto aos defensores dessas causas.

No campo educacional, uma grande contribuição foi a aprovação da Lei 11.465/08 que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena e Africana, nos currículos da educação básica e superior.

Essas mudanças foram importantes para a produção de conteúdos que dialogassem melhor com o contexto histórico e abriu espaço para uma produção literária que apresentasse a temática indígena dentro de uma visão mais realista e menos lendária, mitológica, folclórica, desses povos.

Estados e municípios revisitaram seus currículos para adequarem-se às novas exigências de Ensino e oferecerem novas orientações pedagógicas, a fim de apresentar a História a partir da valorização da diversidade e da pluralidade dos povos do Brasil e de suas culturas e, acima disso, demonstrar que somos produto constituídos por influência de todas essas etnias, buscando em nós comportamentos, hábitos e vivências originárias desses povos.

As escolas são instrumentos que visam a transformação social, podem e têm o dever de reconstruir a história dos indígenas e desfazer preconceitos e estereótipos arraigados por séculos na nossa história e ressaltar que os povos originários são precursores de muitos saberes e de fazeres que foram sucumbidos, silenciados, recusados por poderes instituídos, resultando no extermínio cultural e físico dos povos originários. É importante que as futuras gerações compreendam que em nosso território há muitas comunidades indígenas que detém um rico patrimônio cultural, linguístico e arqueológico e que isso não está dissociado da construção da identidade nacional. Assim, é necessário valorizar tudo o que foi identificado e documentado e que ainda sobrevive dessa riqueza originária que contribuiu para a construção da nossa identidade nacional.

A Literatura como Direito Subjetivo:

A leitura por prazer, por curiosidade, sem intencionalidade prática e objetiva é um direito reconhecido a cada indivíduo em sua qualidade de ser humano. O acesso à literatura é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois permite que as pessoas desenvolvam sua criatividade e imaginação; que compreendam melhor os outros, a sociedade em que vivem e também ressignificam as próprias existências. Entretanto, muitas vezes o acesso à algumas leituras são limitados por barreiras econômicas, sociais e culturais, o que pode perpetuar desigualdades, exclusão social e, principalmente, obras literárias podem ser utilizadas como mecanismo de manipulação, de dis-

seminação de ideologias preconceituosas e discriminatórias. Um dos fatores que contribuem para que isso aconteça é a promoção, oferta e divulgação de alguns autores em detrimento da pouca visibilidade de outros.

O acesso à leitura é fundamental para melhor compreendermos o mundo e valorizarmos todas as etnias, raças e culturas, especialmente as que foram suprimidas, desvalorizadas e marginalizadas por séculos, devido à colonização e opressão cultural. A literatura é uma forma de expressão cultural que reflete as preocupações, valores, ideias, conflitos sociais, políticos e econômicos de determinada época. Esses aspectos se apresentam, quase sempre, sem a intencionalidade de denúncia. São percebidos a partir do desenvolvimento da trama, ou da descrição de cenários, da caracterização de personagens, da problematização de conflitos e assim, os leitores mais críticos vão dialogando com o momento da obra e estabelecendo uma relação com os tempos em que vivemos. Leitores que ultrapassaram a barreira das referências literárias clássicas inspirada no eurocentrismo, posicionam-se a favor da diversidade cultural e da valorização das raças e etnias na construção e no desenvolvimento de todos os povos. Ter acesso à diversos tipos de leitura representa uma forma de comentar, criticar ou refletir sobre eventos históricos e ressignificar o momento atual, a partir de uma compreensão mais abrangente sobre os conflitos vividos na atualidade

Representação dos povos indígenas ao longo da história

No poema, Erro de Português, Oswald de Andrade diz assim: "Quando o português chegou debaixo duma bruta chuva vestiu o índio. Que pena! Fosse uma manhã de sol o índio tinha despido o português". Oswald de Andrade (1927).

Apesar de contribuir para uma reflexão, o poema apresenta um simbolismo que minimiza os desdobramentos do domínio dos colonizadores sobre os indígenas, trazendo como interpretação que o encontro entre essas etnias ocorreu em um ambiente harmônico, de amizade e de proteção mútua.

A História nos mostra que, desde a chegada do homem branco, uma vasta população de povos indígenas, espalhados pelo território brasileiro, tiveram sua história e sua cultura forjada, sucumbida pelo imaginário do povo europeu. Foram retratados com estereótipos pejorativos, estigmas e preconceitos. A eles não foi apresentado um olhar humano que os concebessem como pertencentes a um território, a uma cultura, a uma identidade étnica legitimada a partir das suas crenças, religião, dos seus valores, hábitos e costumes, já estabelecidos, que não deveriam ter sido mantidos e não refutados. Carta de Pero Vaz de Caminha (1500).

Os indígenas não são povos do passado. Eles existem, são sujeitos de direitos assegurados pela Constituição Federal e estão espalhados, ocupando diferentes territórios da nossa nação. De acordo com o censo de 2010, o total de pessoas que se autodeclararam indígenas foram 817 mil. Entretanto, a partir de análises mais técnicas, baseadas na definição da ONU -Organização das Nações Unidas –, que se baseia em critérios como a continuidade histórica, cultura, autoidentificação, vinculação com o território e com outros indígenas, estima-se que existem mais de 300 etnias no território brasileiro e mais de 250 línguas são faladas. brasilescola.uol.com.br – (acessado em 09 de dezembro de 2022).

É necessário reconhecer, cuidar e preservar essas culturas

A ampliação das discussões em torno dessa temática tem se fortalecido a partir de leis e de políticas educacionais que trazem para a discussão a voz de indígenas e de não indígenas que oferecem uma releitura da presença do povo originário do Brasil, desfazendo imagens pré-concebidas e enfatizando a experiência de vida, suas trajetórias, suas lutas suas resistências.

Literatura Indígena

O mundo literário é muito associado à palavra escrita, mas desde a antiguidade há uma presença de oralidade nos textos. Na cultura indígena também isso ocorreu. Grande parte da produção literária perpassou gerações através da oralidade. Assim, os cantos, as histórias, os ensinamentos, os heróis e as batalhas indígenas foram transmitidos ao longo do tempo, através da oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas,

potes etc. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos. A arte de desenhar não indicava apenas beleza, mas comunicação pelo imagético. Por desenhos demonstravam sentimentos, informações. As músicas cantadas nos rituais eram formas de comunicar-se com os espíritos ancestrais, mas também se relacionavam com o estado de espírito dos povos, se estavam tristes, em festa, em cerimônias ritualísticas, etc.

Desde os primeiros registros literários, inscritos de autores não indígenas, manifestaram suas impressões a partir da observação e análise da interação do indígena com o seu ambiente natural. Esse critério não permitiu uma reflexão mais crítica acerca da existência desses povos, fato que desencadeou muitos equívocos nas narrativas de textos publicados.

Não se pretende aqui questionar, ignorar, nem mesmo desprezar visões e posicionamentos de autores clássicos que exploraram a temática indígena, como José de Alencar – primeira fase da geração do romantismo, indianista – que no afã de encontrar uma identidade nacional para o povo brasileiro, retratou em suas obras O Guarani e Iracema, o indígena em seu ambiente natural como símbolo de liberdade, associando a ele também o heroísmo, a bondade, a beleza natural, a força pra viver, enfim, buscando analogias com os brasileiros que nunca se revelaram como verdadeiras. A mesma simbologia aparece em I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias – um poema épico que retrata a história de um guerreiro tupi que é capturado pelos timbiras e se sacrifica para salvar seu povo. Já Mario de Andrade, em Macunaíma, nos apresenta o indígena como "um herói sem caráter" e em tantas outras obras literárias conhecidas, tanto na prosa quanto na poesia, que são apresentadas aos estudantes, durante a sua formação básica, por vezes sem reflexão, nem criticidade.

Apesar de essas obras literárias apresentarem equívocos e trazerem uma visão indígena, ora romantizada; ora pejorativa, refletem visões que dialogam com momento histórico e com as políticas públicas do período em que foram publicadas e devem ser valorizadas nesse contexto.

O que precisa ser divulgado é que os povos originários foram e são produtores de cultura, seus valores e tradições, seus conhecimentos sobre a vida em comunidade, o respeito à natureza, seus rituais de celebrações, as músicas, as danças caíram no esquecimento por se tratar de uma população que foi isolada, esquecida e, apesar de terem contribuído e influenciado em muitos aspectos a cultura brasileira, pouco se fala, pouco se lê, pouco se faz pelos povos originários.

Com o passar dos tempos, os povos originários travaram batalhas tiveram suas causas defendidas por naturalistas que colocaram as questões indígenas no centro de debates importantes, trazendo visibilidade, espaço e representação, especialmente nos contextos político e social. Há representatividade desses povos na política, na música, na dramaturgia e nas artes em geral. Assim muito da cultura indígena passou a ter visibilidade em diversas esferas sociais, podendo ser consumidos como arte ou como produto concreto. Trabalhos artesanais como a cerâmica e a fabricação de utensílios e de adornos e também a arte ancestral do grafismo passou a ser mais estudada, divulgada em diversos espaços em diferentes localizações do país.

Essa aproximação integrou muitos indígenas à sociedade, e permitiu que novos registros e produções literárias, escritos por indígenas e por não indígenas, rompessem com a visão mitológica e folclórica, que por muito tempo, alimentou narrativas fantásticas, que são ótimas leituras para aguçar curiosidade e imaginação dos leitores, mas que não são a única influência dos povos indígenas na formação do povo brasileiro. Eles também deixaram seu legado no campo das artes, na medicina, na culinária, nos espaços físicos urbanos, na compreensão do ambiente natural.

Há muitas produções literárias indígenas que estão sendo consumidas por estudantes e por leitores que se interessam por essa temática. A queda do céu, de Davi Kopenawa e Bruce Albert é uma obra literária que retrata a cosmologia e a visão de mundo dos Yanomami, uma das maiores etnias indígenas do Brasil; Mitologia dos Índios do Brasil, de

Alfred Métraux, um livro que reúne contos e lendas de diversas etnias do Brasil, incluindo os tupis, os Guarani e os Xavantes; Contos indígenas brasileiros de Daniel Munduruku, um livro que reúne histórias e retrata a cultura das etnias Karajá, Pataxó e Munduruku. Esses autores contribuem para a visibilidade da cultura indígena e
entre eles, o autor Daniel Munduruku, conceituado como o principal autor indígena da atualidade, abraçou a missão de corrigir o curso da história e de abrir caminhos para melhor compreensão de quem são os indígenas da atualidade, onde eles estão, como eles vivem e quais são suas demandas.
É morador do Estado de São Paulo desde 1987 e publicou uma obra intitulada Crônicas de São Paulo em que apresenta o quanto há de marcas e legado indígenas no espaço físico urbano da cidade. Ele analisa os nomes indígenas de diversos bairros, faz uma analogia entre esses nomes, o que eles representam e a relação deles com a história do lugar. É surpreendente o quanto de influência indígena há na cidade de São Paulo. Por todos os lugares ele encontra significado, histórias, memórias de quem passou por lá. Oferece, em sua narrativa, uma reflexão crítica que se apresenta com bastante sutileza e em algumas passagens até mesmo delicada e romântica sobre a presença da história dos antepassados da cidade de São Paulo.

Tatuapé, Anhangabaú, Itaquera, Guaianases, Ibirapuera, Anhembi, Tucuruvi, Jabaquara, Tamanduateí, Pirituba, Mooca... Lugares transformados em caminhos, pontos de encontro, rotas de fuga. Nomes que indicam origens eventos, emoções de tempos antigos. Nomes que habitam nossas memórias e às vezes caem em nossos lábios apenas por força do hábito. Palavras que carregam histórias. (Munduruku, Daniel - pág.12)

Para destacar, Ibirapuera, significa: lugar de árvores. Ele associa a área circular do parque como uma aldeia indígena; o lago é narrado como um velho avô que tudo ouve impassível e paciente; sobre as árvores diz: “parece que elas formam uma teia que nos une com o infinito, tornando-nos mais importantes do que somos” (pág. 23).

O autor busca resquícios da ancestralidade paulistana e ao relembrar a instalação da Missão de São Paulo de Piratininga, pelos padres jesuítas, núcleo da expansão da cidade, apresenta a expansão da cidade e a construção de prédios como uma drástica mudança de hábitos e costumes para os indígenas que decidiram desaparecer desse lugar, por entender que os hábitos e costumes europeus não eram bons para si e para seus filhos.
O olhar atento do autor nos apresenta uma cidade permeada por influências indígenas. É um paradoxo pensar que a maior e mais moderna cidade do país tem, em sua essência, uma forte presença dos povos originários, que se mantém viva, apesar da distância entre a cultura supostamente “civilizada” e o ambiente natural dos indígenas.
Em síntese, a cidade representa um movimento de resistência cultural marcado por um legado que demonstra a força dos povos nativos em nosso país, porém a construção dos significados das palavras indígenas, baseou-se em vivências e em histórias que não foram representadas em palavras. É fato que a literatura indígena existe muito antes de ser representada por palavras. Assim, os cantos, as histórias, os ensinamentos, os heróis e as batalhas indígenas foram transmitidos ao longo do tempo, através da oralidade e devem fazem parte da nossa literatura, serem lidos e discutidos nas escolas e em outros espaços culturais.

CONCLUSÃO:
O respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade e da pluralidade têm sido um debate permanente na atualidade, porém as questões indígenas ocupam ainda um espaço muito pequeno nesse cenário. A cultura indígena está presente em diversos espaços físicos no Brasil e em outros países também. Representa força e resistência e durante muito tempo foi transmitida apenas através da oralidade. Grupos indígenas, espalhados por todo o território brasileiro, lutam para manter e repassar suas culturas às novas gerações, que já sofrem influência do mundo moderno. A possibilidade de se ter registros escritos, tanto na língua indígena, quanto em língua portuguesa, representa

um importante legado cultural que mantém viva a cultura e favorece o entendimento e a valorização dos povos originários.

As primeiras inspirações para produção literária vieram desses povos: o ambiente natural, a maneira de ser e de viver, os valores, os hábitos e os costumes se transformaram em mitos e lendas que não foram valorizados na nossa cultura literária que cedeu espaço para contos e fábulas de origem europeia.

A literatura indígena vai muito além de representações lendárias e místicas. Refletir sobre os diversos gêneros dessas produções literárias e trazer essas temáticas para os espaços educacionais de forma contextualizada, contrapondo e analisando obras escritas, investigando origens de nomes, de hábitos e de costumes, representa estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, que trará novas possibilidades de entendimento do que somos, a partir do reconhecimento e valorização da nossa cultura originária.

O acesso à literatura é um direito. Crianças, jovens e estudantes da educação básica estão tendo acesso às publicações de autores indígenas e também de não- indígenas, que apreciam a cultura e escrevem sobre as temáticas indígenas. Essa possibilidade caminha rumo a uma ressignificação da cultura indígena no Brasil, apontando para o reconhecimento e valorização desses povos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DONATO, Hernani. Os Índios do Brasil. – 2. Ed. São Paulo: Editora Melhoramentos,2010

GALDINO, Luiz. Mitologia Indígena – São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2016

MIRIM, Adolfo Wera, A História da Vida Guarani - São Paulo: Editora Unimarco 2006

MUNDURUKU, Daniel. Memórias de Índio: Uma quase autobiografia 1. Ed. Porto Alegre, 2016

MUNDURUKU, Daniel. Crônicas de São Paulo: Um Olhar Indígena – 2 Ed. Callis Editora - São Paulo, 2009

PAPPIANI, Angela; LACERDA, Maria P. Ynyxiwè que trouxe o sol e outras histórias do povo Karajá – São Paulo, 2014

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando - Literatura indígena brasileira contemporânea – São Paulo, 2018)

RESUMO
Este estudo procura explorar uma análise dos elementos relacionados à compreensão dos direitos dos jovens e dos adolescentes, concentrando-se particularmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema de Proteção de Direitos. Essas leis introduziram transformações significativas nas percepções sobre a infância e a adolescência, redefinindo a abordagem necessária para assegurar esses direitos a todos. Para isso, uma revisão da literatura foi conduzida, visando situar e questionar os direitos à luz desses marcos legais. Uma parte das reflexões abordou os desafios enfrentados pelos psicólogos no contexto do sistema de proteção de direitos e das políticas públicas, especialmente no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), destacando a importância de reformas na capacitação dos profissionais para atender às exigências presentes nessas políticas públicas. Reconhece-se que houve avanços significativos, porém ainda é necessário percorrer um extenso trajeto, superando visões estereotipadas que influenciam a atuação dos profissionais nas políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Juventude; Sistema de Proteção de Direitos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a evolução dos direitos infantis e juvenis no território brasileiro, com um foco específico em discutir a batalha pela criação de um sistema que assegure esses direitos. O objetivo primordial consiste em examinar a relevância da proteção dos direitos das crianças e adolescentes, visando garantir sua participação ativa como membros da sociedade e sua independência.

O dilema central que orientou esta pesquisa foi: qual é a significância da participação de crianças e adolescentes nos debates políticos para a concretização dos direitos? Partimos da suposição de que, ao considerarmos crianças e adolescentes como os principais agentes de suas próprias histórias, torna-se imprescindível ampliar os espaços de liderança e autonomia disponíveis para eles. Para aprofundar nessa compreensão, é essencial contextualizar a evolução da infância e juventude no Brasil, juntamente com as iniciativas que buscam conferir voz e espaço às crianças e adolescentes, permitindo que eles se tornem os narradores de suas próprias narrativas e promovendo o desenvolvimento de sua independência e liberdade.

É importante ressaltar que o processo de engajamento e participação desses jovens nos fóruns de discussão relacionados aos direitos das crianças e adolescentes, especialmente nos conselhos, representa um passo crucial para a efetivação da cidadania. Isso não apenas estimula a reflexão, mas também abre novas perspectivas, viabilizando a transformação das realidades enfrentadas por crianças, adolescentes e suas famílias.

Exploramos os movimentos que defenderam os direitos das crianças e adolescentes, culminando na inclusão desses direitos na Constituição Federal de 1988, marcando o início de uma nova era pós-ditadura militar no Brasil, pautada por novos princípios democráticos e pela ampla participação da sociedade civil, reconhecendo crianças e adolescentes como detentores de direitos.

Além disso, ressaltamos a importância da presença de crianças e adolescentes nos espaços de tomada de decisão, atuando como protagonistas de suas próprias histórias, uma voz a ser considerada, em fóruns como conselhos, conferências, entre outros, rompendo com a ideia de fazer política 'para' crianças e adolescentes e adotando a prática de fazer política 'com' eles.

A FASE DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

A perspectiva sobre a fase da infância e adolescência sofreu um processo histórico de mudanças no Brasil, notadamente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da criação da Lei nº 8.069, de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL,

1990). A partir desses marcos legais, novos paradigmas surgiram em relação à posição social das crianças e dos adolescentes no país. A partir desse momento, passou-se a considerar a criança e o adolescente como "sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento" (FARAJ; SIQUEIRA e ARPINI, 2016, p 728), demandando a implementação de políticas para garantir seus direitos.

Conforme a publicação do Conselho Federal de Psicologia, comemorativa dos 25 anos do ECA, intitulada "Estatuto da Criança e do Adolescente: reflexões sobre sujeitos, direitos e responsabilidades", atualmente as crianças são reconhecidas como cidadãos em crescimento que necessitam de amparo, educação, recreação, cuidados de saúde, políticas públicas voltadas à infância e juventude, proteção contra a violência e a proibição do trabalho infantil (exceto para aprendizes, que podem trabalhar a partir dos 14 anos com horário reduzido) (CFP, BRASÍLIA, 2016).

Vale ressaltar que a compreensão da singularidade dessa fase de desenvolvimento é relativamente recente. Antes do ECA, a visão predominante da infância a colocava em uma posição de menor importância na sociedade. A infância era vista como uma fase sem valor intrínseco, apenas como uma transição para a vida adulta. Existia também a noção de que as crianças representavam uma ameaça à ordem social, suscetíveis à delinquência e comportamentos desviantes. Legalmente, crianças e adolescentes eram rotulados como "menores" e as leis os tratavam com base nesse paradigma, solidificando concepções negativas sobre a infância, já que os "menores" eram vistos como aqueles em situação de abandono, pobreza, representando uma infância problemática. Essa categorização excluía, portanto, grande parte da população infantil. Assim, até meados do século XIX, o foco em relação à infância estava predominantemente na assistência, com abordagem caritativa e religiosa, direcionada às crianças e adolescentes considerados marginalizados ou abandonados (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

A legislação promulgada em 1990, baseada nos princípios de garantia de direitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), introduziu novos paradigmas de cuidado e proteção para a infância e adolescência, visando assegurar seu desenvolvimento integral, considerando suas singularidades. Essas mudanças legais tiveram um impacto significativo na forma como crianças e adolescentes são percebidos, estabelecendo-os como sujeitos plenos de direitos na sociedade.

Apesar dos avanços na legislação e na compreensão da infância e adolescência, ainda persistem ideias e práticas ancoradas em concepções antigas, o que pode resultar em lacunas na garantia efetiva de direitos. Muitas ações continuam focadas em abordagens assistencialistas, direcionadas a uma parte da população infantil em situação de vulnerabilidade social, mantendo programas voltados para "meninos de rua" e perpetuando problemas de segregação, marginalização e exclusão social. Segundo Rizzini, Barker e Cassaniga (1999), a busca por ações preventivas de proteção e defesa ainda é incipiente no Brasil.

Diante desses cenários, e reconhecendo a relevância do tema para a sociedade em geral, a proposta deste estudo é realizar uma revisão bibliográfica das principais contribuições e atuações do Sistema de Garantia de Direitos, a fim de refletir e questionar questões que demandam maior atenção dentro dessa temática, visando tornar as práticas mais eficazes. Além disso, sugere-se analisar os desafios enfrentados pelos psicólogos no contexto de atuação do sistema de garantia de direitos, buscando formas de aprimorar suas intervenções e contribuições nesse campo crucial para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

A autora foi motivada a explorar esse tema devido às inquietações sobre a garantia desses direitos. Sua preocupação inicial surgiu da observação das vulnerabilidades enfrentadas por crianças e jovens em grupos com os quais interagiu. Essas experiências pessoais a levaram a refletir sobre o impacto das disparidades sociais nesse segmento da população. Essas reflexões ganharam destaque durante seus estudos em Psicologia, levando-a a questionar a adequação de sua formação acadêmica, uma vez que os currículos dos cursos de Psicologia ainda enfatizam fortemente a prática clínica tradicional,

inadequada para lidar com as demandas das Políticas Sociais e do Sistema de Garantia de Direitos. O estudo em questão levanta a preocupação de que a autora pode não estar plenamente preparada para atuar como psicóloga em instituições como o SUAS.

A compreensão do Sistema de Garantia de Direitos é essencial para os profissionais de Psicologia, que integram a Rede de Proteção da infância e adolescência. É fundamental reconhecer os desafios enfrentados pela rede em suas práticas e as dificuldades encontradas na atuação profissional. Portanto, é necessário aprofundar as reflexões sobre os objetivos propostos neste estudo, visando fortalecer e ampliar as conquistas já alcançadas. É crucial ressaltar que o avanço legislativo não garante automaticamente que todos os direitos das crianças e adolescentes estejam protegidos no Brasil, indicando que ainda há muito a ser feito para tornar as práticas efetivas de maneira definitiva.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa consistiu em uma análise bibliográfica, que se propôs a traçar uma análise crítica e histórica dos progressos e obstáculos no âmbito da legislação e do sistema de proteção de direitos. Nesse contexto, compreende-se que a investigação teórica busca essencialmente compreender e refletir sobre os saberes acumulados, especialmente em relação a questões socialmente relevantes.

A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

A história da infância e adolescência no Brasil revela uma evolução gradual no reconhecimento dos direitos desses grupos, com a Constituição Federal de 1988 marcando um momento crucial em que passaram a ser vistos como sujeitos em fases específicas de crescimento.

Antes dessa transformação, a infância era muitas vezes desconsiderada e negligenciada pela sociedade, carecendo de apoio jurídico e político. Para entender a evolução social e familiar ao longo do tempo, é relevante mencionar estudos sobre esses períodos.

Segundo Ariès, a infância era vista como uma etapa transitória para a vida adulta, rapidamente superada e esquecida, sem grande valor atribuído. Desde a antiguidade, as crianças, uma vez independentes fisicamente, eram integradas ao mundo adulto, conforme apontado por Ariès em "A história social da infância e da família". A concepção de infância era privilégio das camadas mais abastadas, enquanto a maioria dos menos favorecidos não desfrutava desse reconhecimento. Hoje, ainda há crianças e adolescentes enfrentando realidades semelhantes às do passado, com dificuldades socioeconômicas e marginalização.

Ao explorar a história da família, é essencial analisar como a infância e adolescência eram percebidas na estrutura familiar desde tempos remotos. Elisabeth Badinter, em "Um amor conquistado: o mito do amor materno", oferece insights valiosos sobre o desenvolvimento desses conceitos ao longo das épocas. Badinter destaca Aristóteles, que fundamentava a autoridade paterna e marital com base em desigualdades naturais entre os indivíduos. Segundo Aristóteles, “o filho de um cidadão era considerado potencialmente livre, embora imperfeito e submisso ao homem maduro desde tenra idade”. (Aristóteles, apud Badinter, 1985, p.31). Esses princípios filosóficos moldavam a compreensão da autoridade masculina na sociedade da época.

A autora Elisabeth Badinter, em suas análises, destaca que durante a Alta Idade Média, especialmente no sul da França, os pais detinham o direito absoluto de vida e morte sobre os filhos, podendo puni-los arbitrariamente, incluindo flagelação, prisão e até mesmo excluir os filhos da família. Badinter também discute a evolução dos direitos dos pais do ponto de vista jurídico, do final da Idade Média até a Revolução Francesa, quando esses direitos eram limitados pela Igreja e pelo Estado, embora o Estado pudesse fortalecer esses direitos conforme seus próprios interesses. A doutrina católica, por sua vez, defendia que os filhos eram divinos e não poderiam ser descartados pelos pais, levando à supressão do direito de morte sobre os filhos.

Ao longo dos séculos XII e XIII, a Igreja condenou o abandono de crianças, o aborto e o infanticídio, enquanto o Estado, em uma abordagem mais pragmática, tolerava o

abandono para limitar o infanticídio, levando ao surgimento das primeiras casas de acolhimento para crianças abandonadas no século XVII. No século XVI, a ideologia familiar muitas vezes via a criança como um incômodo, com pouca importância ou mesmo como uma fonte de medo.

Santo Agostinho, conforme Badinter, retratou a infância de forma dramática, associando-a ao peso do pecado original e à corrupção. Essa visão resultou em uma educação severa e repressiva, justificando a violência física como meio de correção e educação.

Além disso, Badinter menciona o pregador espanhol J. L. Vives, que criticava a ternura materna como frouxidão e pecado, acreditando que poderia corromper as crianças. Vives também condenava a amamentação como um ato voluptuoso, temendo que pudesse induzir a criança ao pecado. Portanto, essas visões refletiam uma educação baseada na repressão e na desconfiança em relação aos instintos maternos e ao afeto entre mãe e filho.

Séculos após as visões de Santo Agostinho, a psicanálise, representada por pensadores como Winnicott, contesta essas ideias. Winnicott defende que o equilíbrio psíquico e moral da criança depende de uma relação bem-sucedida na primeira infância, destacando a amamentação como o primeiro vínculo essencial para o desenvolvimento saudável da criança.

Para Winnicott, a tendência inata ao amadurecimento e integração do ser humano é crucial para a saúde emocional, enfatizando a importância da unidade do ser para o desenvolvimento adequado. Ele argumenta que, embora essa integração seja inata, ela não ocorre automaticamente, sendo fundamental a presença de um ambiente facilitador e cuidados suficientemente bons para que a criança possa crescer, interagir, amadurecer e se tornar um adulto equilibrado.

Contrariando a visão de que a infância é apenas uma transição para a fase adulta, Winnicott destaca a importância dos cuidados maternos adequados nos estágios iniciais de desenvolvimento, ressaltando o vínculo inicial do bebê com a mãe como essencial para a formação do indivíduo e sua posterior integração na sociedade como sujeito com direitos e deveres.

Essa abordagem ressalta a construção social da infância e os avanços históricos no campo jurídico. Anteriormente, a legislação referente às crianças e adolescentes era denominada "direito do menor", refletindo uma visão assistencialista e de menor importância em relação aos adultos. Instituições como a Santa Casa de Misericórdia, fundada em 1539 em Olinda, surgiram para amparar os marginalizados, porém, muitas vezes falhavam em proporcionar laços afetivos adequados aos acolhidos, conforme mencionado por Santiago (2013).

Em 1927, foi implementado o "primeiro Código de Menores", com base na doutrina do "Direito Penal do Menor", visando consolidar as leis de assistência e proteção aos menores. Esse código visava submeter os menores abandonados, pobres ou delinquentes, com menos de 18 anos, a medidas de assistência e proteção pelo Estado, retirando-os das ruas.

Posteriormente, em 1979, foi promulgado o segundo Código de Menores, fundamentado na doutrina da "Situação Irregular", direcionado àqueles considerados em situação irregular, como crianças e adolescentes autores de atos infracionais, vítimas de maus-tratos, violência, abandono, negligência ou omissão dos pais ou responsáveis. Essa legislação mostrava um foco específico em parte da população infanto-juvenil, sem abranger a totalidade de forma equitativa.

Os códigos anteriores atuavam com o intuito de reprimir, corrigir e internar os considerados "irregulares" em instituições como FUNABEM, FEBEM e FEEM, conforme mencionado por Santiago (2013).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve mudanças significativas em relação aos direitos das crianças e adolescentes, refletindo uma nova percepção da sociedade. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, diversos direitos que antes não eram garantidos de forma tão enfática. Esse marco legal representou um avanço na proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, representa um marco na garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Este Estatuto estabelece a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, reconhecendo-os legalmente como crianças - até os 12 anos de idade incompletos - e adolescentes - entre 12 e 18 anos.

A classificação como criança ou adolescente visa mitigar discriminações contra grupos considerados ameaças, estigmatizados, de origem pobre, de cor negra ou de famílias rotuladas como "desestruturadas", buscando reduzir as disparidades sociais e abandonando a antiga doutrina da situação irregular.

De acordo com o artigo 3º do ECA, a proteção integral se aplica a todas as crianças e adolescentes sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, religião, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia, ou qualquer outra condição diferenciadora.

O ECA enfatiza que as crianças e adolescentes têm direito a todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, visando garantir seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

A partir da promulgação do ECA, busca-se equilibrar os direitos a serem garantidos pela família, sociedade e Estado com os deveres a serem respeitados pelas crianças e jovens, estabelecendo um novo paradigma na proteção e promoção dos direitos infantojuvenis no Brasil. (GONÇALVES; GARCIA, 2007).

Embora tenham sido feitos avanços significativos, as desigualdades sociais ainda presentes nas famílias brasileiras dificultam a efetivação dessas políticas. O estigma arraigado na cultura brasileira é uma barreira significativa na luta pela cidadania plena, especialmente para os jovens.

Crianças e adolescentes de comunidades periféricas, negras e pobres continuam sendo vistos e tratados como "menores" em termos de reconhecimento social, o que evidencia a distância entre a legislação e sua implementação efetiva.

Além da necessidade de recursos e serviços, é crucial transformar as relações sociais estigmatizantes e excludentes para que a lei realmente se torne parte da realidade de todas as crianças e adolescentes. Menciona-se a subnotificação de violações de direitos, um aspecto crítico na dificuldade de garantir os direitos desses grupos. Muitos casos de violação de direitos não chegam ao conhecimento das instituições responsáveis devido à falta de notificação por parte dos que têm conhecimento, sejam familiares, escolas ou comunidades.

Embora haja avanços legislativos na previsão dos direitos da criança e do adolescente, ainda há um número significativo de violações e desrespeito a esses direitos. A reflexão proposta destaca a necessidade de questionar criticamente o sistema para garantir a efetividade das práticas voltadas para a proteção, defesa e garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes, sem classificar casos como "situações de emergência" de forma isolada.

Conforme anteriormente mencionado, ocorreram avanços notáveis em relação ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e ao âmbito de atuação do psicólogo no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como um elemento essencial para o funcionamento da proteção dos direitos. Apesar disso, mesmo com maior destaque e o progressivo fortalecimento de pesquisas científicas na área, visando compreender as necessidades desse grupo populacional, é necessário um sistema eficaz que promova e assegure verdadeiramente esses direitos, respaldados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo

com análises e estudos realizados para este propósito, ainda persiste uma "resistência ao reconhecimento e enfrentamento das violações de direitos em nossa sociedade" (BAZON, 2007, p. 1110).

Seguindo essa linha de raciocínio, Lemos (2008) destaca que, mesmo com a promulgação do Estatuto, continuaram as práticas de institucionalização e remoção frequente de crianças das famílias para encaminhamento a abrigos e orfanatos distantes das áreas urbanas, perpetuando o que, no Código de Menores de 1979, era classificado como "situação irregular".

É importante salientar que o ECA (1990) propõe medidas que preconizam a proteção sem a separação das crianças e adolescentes de suas famílias e comunidades, no entanto, há "especialistas responsáveis pelas políticas de proteção que discordam desse princípio" (pg. 102). A partir do seu artigo 3º, é evidente que a falta de recursos materiais não deve mais ser considerada um obstáculo para a permanência da criança na família. O fortalecimento dos laços familiares e comunitários promove a autonomia desses indivíduos e suas famílias. Essa autonomia auxilia na busca por soluções para suas próprias realidades, fomentando um processo de emancipação social, com o apoio dos serviços disponibilizados para alcançar uma melhor qualidade de vida, capacitando-os a reconhecer, entender e saber como e onde buscar ajuda em caso de violação de seus direitos fundamentais.

Portanto, é necessário compreender mais profundamente as diretrizes do ECA, repensar nossas abordagens como agentes sociais diante desse grupo populacional e como profissionais inseridos nesse campo, refletindo sobre maneiras de aproximar os desafios da comunidade do contexto das instituições, e não o contrário - impondo soluções às populações como se aderissem a um manual com instruções universais a serem seguidas por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso não teve como objetivo apresentar respostas ou conclusões definitivas, mas sim refletir sobre a temática de forma a questionar a questão do Sistema de Garantia de Direitos e as leis que regem a proteção de crianças e adolescentes. Reconhecemos a importância dessas leis e dos progressos alcançados, especialmente a partir dos anos oitenta no Brasil. No entanto, nossas reflexões apontam que ainda há um longo caminho a percorrer, tanto para garantir que todas as crianças e adolescentes se tornem verdadeiros titulares de direitos, quanto para o funcionamento eficaz do Sistema de Garantia, que requer articulação e preparo por parte dos profissionais.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, por ser uma legislação de extrema relevância, deve ser constantemente valorizado, compreendido e efetivado, principalmente em um país como o Brasil, marcado por enormes desigualdades que geram diversas vulnerabilidades e situações de violência.

É necessário impulsionar mudanças nos currículos de graduação de modo a abordar de maneira mais aprofundada os temas essenciais para a atuação no âmbito das políticas públicas, sobretudo aquelas relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes. Buscar uma maior proximidade com essas questões tão importantes significa também promover e fortalecer a construção de uma nova psicologia, mais inovadora e criativa, capaz de responder de forma mais eficaz às demandas da sociedade e comprometida com as problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M., VIEIRA-SILVA, M., ABADE, F. L., ABRANTES, T. M., & FADUL, F. M. A psicologia no Sistema Único de Assistência Social. Pesquisa e Práticas Psicossociais, 7(2), 189-200. 2012.

ARIÈS, P. História social da Criança e da Família. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. [Tradução: Waltensir Dutra]

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

Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Código de Menores. Decreto nº17 943-A de 12 de outubro de 1927. Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm Acesso em: 2 fev.2025.

BRASIL. Código de Menores. Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979, dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123 Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

CORDEIRO, M. P.; CURADO, J. C. PSICOLOGIA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO. Psicol. Soc., Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102> Acesso em: 3 fev.2025.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Rede de proteção: O olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. Temas em Psicologia, n. 24, v.2, p. 727-741, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n2/v24n2a18.pdf> Acesso em 2 fev.2025.

GONCALVES, Hebe Signorini; GARCIA, Joana. Juventude e sistema de direitos no Brasil. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 27, n. 3, p. 538-553, Sept. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414989320070003000013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev.2025.

RIZZINI, I., RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

O XADREZ COMO FERRAMENTA DE CONCENTRAÇÃO NA AREA EDUCACIONAL

DEISE SILVA TERRA

RESUMO
O xadrez é amplamente reconhecido como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, desempenhando um papel fundamental no aprimoramento da capacidade mental dos indivíduos. Entre as suas principais vantagens, destaca-se o fortalecimento da concentração dos alunos. No contexto educacional, o jogo exige que os jogadores se dediquem intensamente à análise de cada movimento, o que, por sua vez, estimula a atenção sustentada e o foco. Essa demanda constante de atenção, por períodos prolongados, ajuda a desenvolver a capacidade de concentração dos estudantes, uma habilidade essencial não apenas para o xadrez, mas também para o aprendizado em diversas outras áreas do conhecimento. Essas habilidades cognitivas adquiridas no xadrez são transferíveis para outras atividades acadêmicas. Por exemplo, no caso da leitura, a habilidade de concentrar-se por longos períodos e de focar nos detalhes de um texto contribui para a compreensão profunda e o desenvolvimento do raciocínio crítico. Da mesma forma, na resolução de problemas matemáticos, a capacidade de planejamento e avaliação de diferentes abordagens ajuda os estudantes a resolver questões de forma mais eficaz. Além disso, em estudos em geral, a concentração desenvolvida pelo xadrez é valiosa, pois permite que os alunos se aprofundem nos conteúdos e realizem tarefas complexas com maior precisão e menos distrações. Em resumo, o xadrez não só oferece benefícios cognitivos diretos, como também serve como um meio extremamente eficaz de aumentar a concentração dos alunos. Ao melhorar suas habilidades de atenção, memória e pensamento estratégico, o jogo promove um aprendizado mais eficiente, focado e, consequentemente, mais bem-sucedido. Ao integrar o xadrez nas práticas educacionais, os professores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a alcançar seu potencial máximo em diversas áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Xadrez, Ferramenta, Ensino e Aprendizagem Educacional.

ABSTRACT
Chess is widely recognized as an effective tool for developing cognitive and emotional skills, playing a fundamental role in improving individuals' mental capacity. Among its main advantages, it strengthens students' concentration. In an educational context, the game requires players to dedicate themselves intensely to analyzing each move, which in turn stimulates sustained attention and focus. This constant demand for attention, for prolonged periods, helps develop students' ability to concentrate, an essential skill not only for chess, but also for learning in several other areas of knowledge. These cognitive skills acquired in chess are transferable to other academic activities. For example, in the case of reading, the ability to concentrate for long periods and focus on the details of a text contributes to deep comprehension and the development of critical reasoning. Similarly, in solving mathematical problems, the ability to plan and evaluate different approaches helps students to solve problems more effectively. Furthermore, in general studies, the concentration developed by chess is valuable, as it allows students to delve deeper into content and perform complex tasks with greater precision and fewer distractions. In short, chess not only offers direct cognitive benefits, but also serves as an extremely effective means of increasing students' concentration. By improving their attention, memory and strategic thinking skills, the game promotes more efficient, focused and, consequently, more successful learning. By integrating chess into educational practices, teachers can significantly contribute to the comprehensive development of students, helping them reach their full potential in various areas of knowledge.

KEYWORDS: Chess, Tool, Educational Teaching and Learning

INTRODUÇÃO

O xadrez, uma prática que atravessa séculos de história, é reconhecido mundialmente como um dos jogos de maior profundidade estratégica e intelectual. Embora tenha sido inicialmente desenvolvido como um passatempo para as elites da sociedade, ao longo do tempo, o xadrez foi se popularizando e se transformando em uma ferramenta poderosa no campo educacional. Em várias partes do mundo, especialmente no Brasil, o xadrez tem sido inserido nas escolas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Sua importância na educação vai muito além de um simples jogo de tabuleiro, sendo uma atividade que estimula o raciocínio lógico, a memória, a criatividade e até a gestão de emoções.

No Brasil, a crescente inserção do xadrez nas escolas reflete o reconhecimento de que este jogo pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica. A educação no país enfrenta o desafio de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação. Nesse contexto, o xadrez surge como uma alternativa capaz de estimular uma aprendizagem mais completa, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no que tange às habilidades sociais e emocionais. É fundamental, portanto, compreender como o xadrez pode ser utilizado de forma eficaz na educação brasileira, considerando suas contribuições no desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e emocionais essenciais para a formação de um aluno integral.

Este artigo tem como objetivo explorar a importância do xadrez na educação brasileira, destacando os benefícios que ele proporciona aos estudantes em várias áreas do desenvolvimento humano. A proposta é investigar como o xadrez contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico e a memória, além de sua influência na formação de competências sociais e emocionais, como o autocontrole, a colaboração e a perseverança. Também será abordada a história do xadrez e como ele se consolidou ao longo dos séculos como um instrumento educacional, chegando às escolas brasileiras como uma prática pedagógica de grande potencial.

O xadrez, como um jogo de tabuleiro de dois jogadores, tem uma história rica que remonta a mais de mil anos. Acredita-se que o jogo tenha se originado na Índia, por volta do século VI, sob o nome de "chaturanga", um jogo militar que simulava as batalhas entre exércitos. Com o tempo, o xadrez se espalhou para o mundo árabe e, mais tarde, para a Europa, onde sofreu modificações em suas regras e se consolidou como o jogo que conhecemos hoje. Sua popularidade aumentou durante o século XIX, quando se tornaram populares os torneios e campeonatos internacionais, consolidando o xadrez como um esporte mental. No século XX, com o avanço da educação e da tecnologia, o xadrez passou a ser visto não apenas como um jogo competitivo, mas como uma ferramenta pedagógica, sendo introduzido em escolas ao redor do mundo, incluindo o Brasil, como forma de estimular o raciocínio lógico, a paciência, a estratégia e a tomada de decisões. No Brasil, o xadrez foi introduzido nas escolas por meio de programas governamentais e projetos educacionais que reconhecem o potencial do jogo para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, principalmente em áreas como matemática e ciências. Além disso, a prática do xadrez tem mostrado que ele contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, o respeito ao próximo e a colaboração, e habilidades emocionais, como a paciência, a perseverança e o autocontrole. Esses aspectos fazem do xadrez uma ferramenta de grande valor na formação de um aluno integral, preparado para os desafios do século XXI.

Com isso, o artigo visa não apenas apresentar uma visão geral sobre a importância do xadrez no contexto educacional, mas também analisar a fundo como ele pode ser integrado ao currículo escolar de maneira eficaz, proporcionando benefícios amplos e duradouros para os estudantes.

O xadrez, tradicionalmente associado a um jogo de estratégia e raciocínio lógico, tem sido cada vez mais reconhecido como uma ferramenta pedagógica de grande valor para

a educação. No Brasil, o jogo passou a ser integrado de forma significativa ao currículo escolar, tanto no ensino básico quanto no ensino secundário, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. Sua aplicação no contexto educacional busca não apenas aprimorar o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também promover o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Nos últimos anos, diversas iniciativas têm promovido a inserção do xadrez no currículo escolar brasileiro. A incorporação do jogo em escolas de todo o país tem sido incentivada tanto por órgãos governamentais quanto por instituições privadas, com o entendimento de que o xadrez vai além do simples jogo de tabuleiro. Ele é considerado uma poderosa ferramenta de aprendizagem que auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a memória e a capacidade de resolução de problemas, além de promover habilidades emocionais e sociais.

DESENVOLVIMENTO

Um dos principais marcos da introdução do xadrez no currículo escolar brasileiro foi o programa "Xadrez nas Escolas", lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse projeto tem como objetivo inserir o xadrez nas escolas públicas de todo o Brasil, com ênfase nas escolas de ensino básico. Por meio desse programa, foram desenvolvidos materiais pedagógicos específicos para o ensino do xadrez e oferecida formação para professores, a fim de garantir que o jogo seja ensinado de forma eficiente e com fundamentos pedagógicos claros. O "Xadrez nas Escolas" tem sido uma referência para a implementação de programas semelhantes em outras partes do mundo, servindo de modelo para a promoção do jogo como uma atividade escolar integradora e estimulante.

Além do programa do MEC, diversas escolas públicas e privadas no Brasil têm buscado integrar o xadrez como uma disciplina complementar no currículo. Muitas dessas escolas contam com clubes de xadrez ou grupos extracurriculares, onde os alunos têm a oportunidade de aprender e praticar o jogo, além de participar de torneios internos e regionais. Com isso, o xadrez se transforma em uma experiência educacional lúdica, mas profundamente enriquecedora, que estimula os alunos a desenvolverem habilidades valiosas para sua vida acadêmica e pessoal.

O xadrez é uma ferramenta extremamente versátil que pode ser integrada de diversas maneiras no currículo educacional. No ensino básico, o jogo é utilizado principalmente para desenvolver habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e concentração. As aulas de xadrez costumam ser realizadas de forma prática, com os alunos aprendendo os movimentos das peças, as regras do jogo e, gradualmente, as estratégias mais complexas. Essa abordagem prática permite que os estudantes compreendam conceitos matemáticos e de lógica de uma maneira concreta, pois o xadrez envolve análise, planejamento e tomada de decisões, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.

Além disso, o xadrez é integrado a diversas outras disciplinas, como matemática, português e ciências. Por exemplo, o conceito de simetria pode ser explorado a partir do estudo das movimentações das peças, e o raciocínio lógico, fundamental para a resolução de problemas matemáticos, é desenvolvido de forma mais interativa e divertida através do jogo.

No ensino secundário, o xadrez assume um papel ainda mais estratégico. Nesse nível, o jogo é utilizado para aprimorar as habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, habilidades fundamentais para a vida adulta e para o mercado de trabalho. Os alunos do ensino secundário, já com uma base sólida de conhecimento, são incentivados a participar de torneios, tanto escolares quanto externos, promovendo a aplicação prática do que foi aprendido em sala de aula e ampliando o campo de atuação do xadrez como ferramenta pedagógica.

Nos dias de hoje, com o avanço das tecnologias, o xadrez também tem sido integrado de maneira digital. Muitos programas e plataformas online têm sido utilizados pelas escolas para ensinar o jogo, permitindo que os alunos pratiquem e joguem contra outros

estudantes em qualquer lugar do mundo. Esse tipo de integração digital amplia as possibilidades de aprendizado e torna o xadrez acessível a um número maior de alunos.

Diversos projetos e programas no Brasil têm utilizado o xadrez de maneira inovadora e eficaz para promover a educação integral dos alunos. Além do programa "Xadrez nas Escolas", que já foi mencionado, existem outras iniciativas que têm demonstrado como o jogo pode ser um instrumento valioso para a educação.

Um exemplo significativo é o Projeto Xadrez na Escola, realizado pela Fundação Lemann em parceria com escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil. Esse projeto tem como objetivo incentivar a prática do xadrez como uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais entre os alunos. O projeto oferece cursos de formação para professores, treinamento de alunos e a organização de torneios escolares. O Xadrez na Escola é uma iniciativa que tem sido bastante bem-sucedida em muitas regiões, especialmente em escolas públicas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolver suas habilidades em um ambiente mais inclusivo e estimulante.

Outro exemplo é o Projeto Escola da Inteligência, que foi criado com a proposta de integrar o xadrez ao processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar. Nesse projeto, o xadrez é utilizado não apenas para desenvolver habilidades cognitivas, mas também para trabalhar questões emocionais e sociais, como o autocontrole, a empatia e o respeito às regras e ao próximo. O projeto tem sido implementado em diversas escolas públicas de diferentes estados, promovendo o xadrez como uma ferramenta de educação emocional, além de estimular a competição saudável e o desenvolvimento de habilidades de liderança entre os estudantes.

Em algumas escolas privadas, o xadrez também tem sido utilizado como atividade extracurricular. O Clube de Xadrez de escolas como o Colégio Santo Américo, em São Paulo, promove aulas regulares e torneios internos, além de incentivar os alunos a participarem de campeonatos regionais e nacionais. Esse tipo de integração extracurricular permite que os alunos desenvolvam habilidades de maneira mais profunda, além de despertar o interesse por outras áreas do conhecimento, como matemática, filosofia e história, que têm relação com as estratégias do jogo.

Além dessas iniciativas, muitas escolas brasileiras têm utilizado plataformas digitais, como o Lichess e o Chess.com, para tornar o aprendizado do xadrez mais dinâmico e acessível. Essas plataformas oferecem aulas, desafios e competições online, permitindo que os alunos de diferentes escolas interajam e pratiquem com pessoas do mundo inteiro. Essa inovação tem permitido que o xadrez se torne uma ferramenta ainda mais presente no dia a dia escolar, ultrapassando as barreiras físicas das salas de aula e conectando alunos de diferentes realidades sociais e geográficas.

O raciocínio lógico é uma das habilidades mais diretamente beneficiadas pela prática do xadrez. No jogo, cada movimento exige uma análise cuidadosa das consequências e possibilidades. Para se sair bem, o jogador precisa pensar de forma estruturada e racional, antecipando os movimentos do adversário e planejando suas próprias jogadas de maneira estratégica. Esse processo de antecipação e reflexão estimula o cérebro a desenvolver habilidades de planejamento, organização e tomada de decisão.

No xadrez, as jogadas não são aleatórias, e cada uma delas tem uma lógica interna que depende de regras específicas. O aluno que joga xadrez constantemente precisa seguir essa lógica, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, uma habilidade fundamental no campo da matemática, ciências e em diversas outras áreas do conhecimento. O xadrez ensina aos alunos a importância de analisar uma situação, pensar criticamente sobre as possíveis soluções e, em seguida, tomar decisões fundamentadas.

Ademais, o jogo também desenvolve a habilidade de raciocínio crítico, pois o aluno precisa avaliar continuamente as ações de seu oponente e buscar alternativas para superá-las. Esse aspecto crítico do jogo é importante para que os estudantes aprendam a questionar, analisar e refletir de maneira

mais profunda sobre diferentes situações, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana.

Outro benefício cognitivo importante do xadrez é a melhoria da memória. O jogo exige que o jogador memorize a posição das peças no tabuleiro e a sequência de movimentos durante uma partida, além de ser necessário lembrar-se de estratégias, padrões de jogo e táticas que possam ser aplicadas em momentos específicos. Com o tempo, essa repetição e o uso constante da memória promovem um aprimoramento natural dessa habilidade.

Além disso, o xadrez é uma atividade que exige grande concentração. Durante uma partida, os jogadores devem focar por longos períodos, pois qualquer distração pode resultar em um erro crítico. Esse foco constante fortalece a capacidade de concentração dos alunos, que aprendem a bloquear estímulos externos e a se concentrar em uma única tarefa. A concentração aprimorada no xadrez pode ser transferida para outras áreas da aprendizagem, ajudando os alunos a melhorar seu desempenho acadêmico em geral.

A resolução de problemas é outra habilidade que o xadrez ajuda a desenvolver. Cada partida de xadrez representa um problema complexo que o jogador precisa resolver. As situações no tabuleiro variam constantemente, e o jogador precisa buscar soluções criativas e eficientes para lidar com os desafios impostos pelo adversário. Para isso, o jogador utiliza uma série de habilidades cognitivas, como análise, previsão de resultados e tomada de decisão. A prática contínua do xadrez melhora essa habilidade, que é útil não apenas no contexto do jogo, mas também na resolução de problemas do dia a dia e em diversas situações acadêmicas.

Vários estudos científicos demonstram os benefícios cognitivos do xadrez, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória e da concentração. Concluímos que o xadrez pode melhorar significativamente o desempenho de crianças em testes de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e resolução de problemas. Os pesquisadores observaram que crianças que praticavam xadrez apresentaram melhor desempenho em tarefas relacionadas à memória de trabalho, ao raciocínio abstrato e à tomada de decisão, quando comparadas com grupos de crianças que não praticavam o jogo.

Outro estudo importante, conduzido pela Universidade de São Paulo (USP), examinou o impacto do xadrez na memória de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os alunos que participaram de um programa de xadrez apresentaram melhorias significativas na memória de curto e longo prazo, em comparação com aqueles que não participaram do programa. Além disso, a pesquisa constatou que o xadrez ajudou a melhorar a concentração e o foco dos alunos, permitindo que eles se concentrassem melhor nas tarefas escolares em geral.

Ainda em relação aos benefícios cognitivos do xadrez, um estudo conduzido pelo Instituto de Educação de Londres mostrou que o jogo de xadrez tem um impacto positivo na melhoria das habilidades matemáticas. O estudo indicou que as crianças que jogam xadrez regularmente apresentam uma compreensão mais sólida de conceitos matemáticos, como simetria, proporções e padrões, habilidades que são fundamentais para a aprendizagem de álgebra, geometria e outras áreas da matemática.

Esses estudos são apenas alguns exemplos de como a prática do xadrez pode ter um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os resultados demonstram que o jogo oferece uma série de benefícios que vão muito além do entretenimento, sendo uma ferramenta pedagógica valiosa no aprimoramento das capacidades mentais dos estudantes.

O pensamento abstrato é uma habilidade essencial para a compreensão de conceitos complexos em áreas como matemática, ciências e filosofia. O xadrez é uma excelente ferramenta para estimular essa habilidade, pois exige que os jogadores pensem de maneira flexível e criativa, sem depender de situações concretas ou imediatas.

No xadrez, os jogadores devem antecipar vários movimentos à frente, muitas vezes visualizando cenários hipotéticos e alternativos. Eles precisam pensar sobre as conse-

quências de suas ações no futuro, sem ter uma visualização concreta do que acontecerá em seguida. Esse tipo de raciocínio abstrato é fundamental para a compreensão de conceitos matemáticos, como a resolução de equações e o entendimento de figuras geométricas. No xadrez, as peças podem ser movidas de maneiras que exigem uma análise profunda das possibilidades, o que ajuda a treinar o cérebro a lidar com conceitos mais abstratos e menos tangíveis.

Além disso, o xadrez permite que os alunos experimentem e explorem padrões e estratégias. Eles aprendem a identificar sequências de movimentos que se repetem ao longo do jogo e a aplicar essas estratégias em novas situações. Esse processo de exploração e análise de padrões desenvolve a habilidade de pensar de maneira abstrata e a capacidade de resolver problemas que não têm uma solução direta ou imediata.

O xadrez, portanto, oferece um ambiente ideal para o desenvolvimento do pensamento abstrato, uma habilidade essencial para o sucesso acadêmico e para a resolução de problemas complexos na vida cotidiana.

O xadrez, por sua natureza estratégica e inclusiva, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Sua prática pode ser adaptada para alunos com diferentes habilidades cognitivas e socioeconômicas, além de ser uma excelente maneira de unir estudantes de origens culturais diversas. O xadrez oferece oportunidades de aprendizagem que transcendem barreiras, sendo acessível a todos, independentemente de suas condições de origem ou das dificuldades que possam enfrentar. A seguir, exploraremos como o xadrez pode ser uma ferramenta inclusiva para alunos com dificuldades de aprendizagem, como ele é acessível a estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, e exemplos de programas bem-sucedidos em comunidades carentes e escolas com alunos especiais.

Uma das grandes virtudes do xadrez é sua capacidade de ser adaptado para atender a alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem. Crianças com deficiências cognitivas, como dislexia, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), e dificuldades de memória, podem se beneficiar enormemente do xadrez, pois ele trabalha habilidades como concentração, organização e planejamento, que são essenciais para a superação dessas dificuldades.

O xadrez não exige que os alunos se encaixem em um modelo tradicional de aprendizagem, o que o torna altamente adaptável para diversos perfis. O jogo pode ser ensinado de forma gradual e com a utilização de recursos visuais, facilitando a compreensão de estudantes que podem ter dificuldades com a leitura ou a escrita. Além disso, ele trabalha a inteligência lógica e matemática, o que é uma vantagem para alunos com dificuldades em outras áreas acadêmicas, pois o jogo permite que eles experimentem o sucesso de maneira concreta e motivadora.

Programas de xadrez inclusivos muitas vezes utilizam ferramentas e metodologias que tornam o jogo acessível a todos, como o uso de tabuleiros adaptados, materiais de fácil compreensão e o acompanhamento de um educador capacitado. A prática do xadrez permite que esses alunos desenvolvam uma série de habilidades cognitivas e sociais, como memória, paciência, e capacidade de resolução de problemas, de uma forma lúdica e engajante.

O xadrez também se destaca por sua acessibilidade, especialmente em relação a alunos de diferentes contextos socioeconômicos. O jogo exige pouco em termos de recursos materiais, bastando um tabuleiro e peças para que os alunos possam praticá-lo. Esse baixo custo torna o xadrez uma opção viável para escolas em áreas carentes, onde os recursos financeiros podem ser limitados. Ao ser introduzido nas escolas públicas, especialmente em comunidades de baixa renda, o xadrez oferece aos alunos uma oportunidade de desenvolvimento intelectual sem a necessidade de grandes investimentos em tecnologia ou materiais caros.

Além disso, o xadrez é uma linguagem universal que pode ser compartilhada por pessoas de diferentes culturas. Sua simplicidade e regras claras o tornam acessível a crianças de diversas origens e experiências culturais. O jogo transcende barreiras linguísticas e sociais, criando uma plataforma comum onde todos os alunos podem interagir, aprender e

se desenvolver juntos, independentemente de suas origens culturais ou sociais.

Outro exemplo é o trabalho realizado pela Fundação Lemann, que em parceria com escolas públicas e comunidades em situação de vulnerabilidade, tem promovido o ensino do xadrez para alunos de diferentes origens. O programa "Xadrez nas Escolas" da Fundação Lemann foi implantado com o objetivo de estimular habilidades cognitivas e sociais em crianças de regiões periféricas, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento intelectual e social. A fundação oferece formação continuada para educadores, garantindo que o xadrez seja ensinado de forma eficaz e inclusiva, permitindo que mais crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Na cidade de São Paulo, o projeto "Xadrez na Escola do Futuro" tem sido uma importante iniciativa para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio dessa ação, alunos com deficiência intelectual, física e outras necessidades específicas têm a oportunidade de praticar o jogo e se beneficiar dos diversos benefícios cognitivos e emocionais que o xadrez oferece. Com o auxílio de recursos pedagógicos adaptados, o programa tem conseguido alcançar alunos com diferentes graus de deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva.

Além disso, muitas escolas especiais e centros de educação para crianças com deficiências de aprendizagem em diversas partes do Brasil também têm adotado o xadrez como ferramenta pedagógica. Nessas instituições, o jogo tem sido utilizado não apenas para desenvolver habilidades cognitivas, mas também para promover a inclusão social e a interação entre alunos com diferentes condições. O xadrez tem se mostrado uma excelente maneira de promover a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolver problemas entre esses alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo.

Embora o xadrez seja amplamente reconhecido como uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, sua implementação efetiva no sistema educacional brasileiro ainda enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos podem ser encontrados tanto no âmbito estrutural das escolas quanto nas práticas pedagógicas dos educadores. A falta de recursos, a ausência de formação adequada para os professores e a carência de infraestrutura adequada são algumas das principais dificuldades que precisam ser superadas para que o xadrez se torne uma parte integral do currículo escolar. A seguir, exploraremos os principais desafios no ensino do xadrez nas escolas brasileiras e as possíveis soluções para superá-los.

Falta de Formação de Professores: Um dos maiores obstáculos para a implementação do xadrez nas escolas é a falta de formação específica dos educadores. Muitos professores não têm conhecimento técnico sobre o jogo ou não se sentem preparados para ensinar xadrez aos alunos. A formação de professores em xadrez exige cursos de capacitação que abordem tanto os aspectos técnicos do jogo quanto as metodologias pedagógicas adequadas para ensinar crianças em diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. A falta dessa formação especializada impede que os educadores usem o xadrez de forma eficaz, limitando seu potencial como ferramenta de aprendizado.

Infraestrutura e Recursos Limitados: Outro desafio enfrentado pelas escolas, especialmente aquelas em regiões mais carentes, é a falta de infraestrutura e recursos adequados para a prática do xadrez. Muitas escolas não possuem tabuleiros de qualidade ou peças suficientes para que todos os alunos participem das atividades. Em algumas situações, a falta de espaço adequado para a realização de jogos também é um obstáculo. Além disso, muitas escolas não contam com a presença de educadores especializados ou de programas de apoio que possam oferecer o suporte necessário para que o xadrez seja implementado de maneira contínua.

Falta de Tempo no Currículo Escolar: Em um sistema educacional já sobrecarregado, com diversas disciplinas a serem abordadas, o tempo disponível para a implementação do xadrez pode ser limitado. A integração do xadrez no currículo oficial exige tempo e planejamento, o que pode ser difícil para escolas que enfrentam uma carga horária intensa de outras matérias. Isso pode resul-

tar em uma implementação fragmentada, com poucas horas destinadas ao jogo e sem continuidade suficiente para que seus benefícios se concretizem de maneira eficaz.
Parcerias com Organizações e Entidades que Promovem o Xadrez: Uma das formas mais eficazes de superar os desafios financeiros e de infraestrutura é estabelecer parcerias com organizações e entidades que promovem o xadrez educacional. No Brasil, há diversas iniciativas que já trabalham no sentido de disseminar o xadrez nas escolas, como a Federação Brasileira de Xadrez e o Projeto Xadrez nas Escolas, que desenvolvem programas de formação para professores e distribuem materiais pedagógicos. Além disso, parcerias com universidades e ONGs que promovem o xadrez como ferramenta educacional podem contribuir com recursos, treinamento de educadores e até mesmo doação de tabuleiros e peças.

CONCLUSÃO

O xadrez tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica de grande valor para o ensino no Brasil, sendo cada vez mais incorporado ao currículo escolar e a projetos educacionais inovadores. Sua presença no ensino básico e secundário não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também promove o crescimento emocional e social dos alunos. Os exemplos de programas e projetos que utilizam o xadrez, como o "Xadrez nas Escolas" e o "Projeto Xadrez na Escola", demonstram o impacto positivo dessa ferramenta na educação, proporcionando aos alunos uma formação mais completa e integral. A continuidade e expansão dessas iniciativas são fundamentais para a construção de uma educação mais eficaz, inclusiva e preparatória para os desafios do século XXI.
O xadrez é amplamente reconhecido como uma prática que vai além do simples entretenimento, oferecendo uma série de benefícios cognitivos que impactam diretamente no desenvolvimento intelectual dos alunos. Diversos estudos demonstram que o jogo tem o poder de melhorar uma série de habilidades mentais, como o raciocínio lógico, a memória, a concentração e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, o xadrez também pode estimular o pensamento abstrato, uma habilidade essencial para a aprendizagem em várias disciplinas acadêmicas, como matemática e ciências. Neste contexto, o xadrez se apresenta não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento cognitivo.
O xadrez desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e diversidade nas escolas. Como ferramenta pedagógica, ele se adapta a alunos com diferentes necessidades cognitivas, culturais e socioeconômicas, proporcionando oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos. A sua acessibilidade, tanto em termos de custo quanto de compreensão, torna-o uma excelente opção para escolas em comunidades carentes e para instituições que atendem a alunos especiais. Iniciativas como o Projeto Xadrez nas Escolas e o Xadrez na Escola do Futuro são exemplos claros de como o xadrez pode ser usado para promover a inclusão educacional, contribuindo para a formação de alunos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, com igualdade de oportunidades e respeito pela diversidade.
Apesar dos desafios, a implementação do xadrez nas escolas brasileiras é uma possibilidade real e benéfica para o desenvolvimento dos alunos. A falta de formação de professores, a infraestrutura limitada e a carga horária são obstáculos que podem ser superados por meio de parcerias estratégicas, capacitação contínua dos educadores, e o uso de tecnologias educacionais. O apoio de organizações especializadas e a integração do xadrez com outras disciplinas podem ajudar a criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Superados esses desafios, o xadrez tem o potencial de transformar a educação brasileira, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais valiosas para sua formação acadêmica e pessoal.
O xadrez, como ferramenta pedagógica, tem se mostrado um instrumento poderoso no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Este artigo abordou os diversos benefícios que o jogo oferece, desde o aprimoramento do raciocínio lógico e da

concentração até o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Além disso, destacou o impacto positivo do xadrez no desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, colaboração e respeito à adversidade, elementos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Exploramos também a inclusão e diversidade proporcionadas pelo xadrez, que, ao ser acessível a alunos de diferentes contextos socioeconômicos, culturais e com dificuldades de aprendizagem, se torna uma ferramenta inclusiva e democrática. No entanto, a implementação do xadrez nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos, como a falta de formação especializada para os professores, infraestrutura limitada e a escassez de tempo no currículo escolar. Superar esses obstáculos requer parcerias estratégicas com organizações especializadas, capacitação contínua dos educadores e o uso de tecnologias que tornem o jogo acessível a todos.

O futuro do xadrez na educação brasileira depende de uma maior integração do jogo nas políticas educacionais e no currículo escolar. A adoção de programas de xadrez como parte do currículo obrigatório e a ampliação de iniciativas como o Projeto Xadrez nas Escolas podem contribuir para que o xadrez se torne uma prática comum e valorizada nas escolas de todo o país. A educação do futuro precisa investir em práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida social e emocional.

REFERÊNCIAS

KARPOV, A. Xadrez e Educação: O Jogo como Ferramenta Pedagógica. São Paulo: Editora Ática. 2004.

DE GROOT, A. D. Pensamento e Xadrez: A Psicologia da Estratégia no Jogo. Porto Alegre: Artmed Editora. 2010.

SILMAN, J. O Xadrez para Crianças: Um Guia de Como Jogar Xadrez e Melhorar suas Habilidades. São Paulo: Nova Fronteira. 2011.

BORGES, L. O Uso do Xadrez no Ensino de Matemática: Uma Análise Crítica das Abordagens Pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Matemática, 19(3), 24-38. 2017.

CARVALHO, M. E. & Silva, R. F. Xadrez nas Escolas: Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Cognitivo de Crianças em Idade Escolar. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, 21(2), 45-60. 2019.

OLIVEIRA, A. P. A Inclusão Social e o Xadrez: Potencialidades e Limitações no Contexto Escolar." Cadernos de Educação Inclusiva, 10(1), 78-91. 2018.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES

DENISE LIMA QUEIROZ

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo expandir o discurso sobre a importancia da leitura nas séries iniciais , dicutir analisar comparar com diversos autores , refletir sobre a importância da criação do hábito de ler desde os anos iniciais escolares. Promovendo diferentes beneficios para os estudantes exercitar o celebro, estimular a criatividade, ampliar o vocabulario ter maior dominio da linguagem. Busca-se também analisar o papel da leitura em seus diversos aspectos e possibilidades, visto que há a necessidade, por parte de toda a sociedade, de uma maior conscientização e incentivo à leitura. Uma leitura correta contribui para o crescimeto social das crianças como elas se tornaram leitores ativos no decorrer de sua vida. A leitura no é tomada em um sentido mais amplo, dizendo a resepeito não somente ao texto escrito, mas também esteticas (foto, pintura,desenho,esquemas, graficos, diagrama) ou em movimento (filme, videos etc.) e ao som (musica), que acompanha e consignifica em muitos gêneros digitais. Considerando a importancias da leitura é fundamental que os livros cheguem na ás casas dos pequenos leitores, a familias também precisa ser envolvidas nessa missão , já que aprender também significa ensinar, registrar, imaginar e fantasiar. Assim é possivel que tenhamos uma nação que não apenas lê mais. Mas que ousa querer mais, buscar mais e contruir mais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Anos iniciais escolares, Hábito de ler, Conscientização.

ABSTRACT

This paper aims to expand the discourse on the importance of reading in the early grades, discuss, analyze and compare with various authors, and reflect on the importance of creating the habit of reading from the early school years. Promoting different benefits for students to exercise their brains, stimulate creativity, expand their vocabulary and have greater command of the language. It also seeks to analyze the role of reading in its various aspects and possibilities, since there is a need, on the part of the whole society, for greater awareness and encouragement of reading. Correct reading contributes to the social growth of children as they become active readers throughout their lives. Reading is taken in a broader sense, referring not only to written text, but also aesthetics (photos, paintings, drawings, diagrams, graphs) or movement (films, videos, etc.) and to sound (music), which accompanies and connotes in many digital genres. Considering the importance of reading, it is essential that books reach the homes of young readers. Families also need to be involved in this mission, since learning also means teaching, recording, imagining and fantasizing. This way, it is possible for us to have a nation that not only reads more, but also dares to want more, seek more and build more.

KEYWORDS: Reading, Early school years, Reading habit, Awareness.

INTRODUÇÃO

A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais.

Magda Soares (2004) ,diz na primeira pessoa: sempre me interessei pela questão da leitura por acreditar no ato de ler como algo imprescindível ao ser humano. Foi através da leitura que eu pude observar o mundo ao meu redor de uma forma mais crítica, ela me possibilita novos conhecimentos, habilidades, me desperta sentimentos e emoções. Trabalhar o tema da importância da leitura nos anos iniciais escolares me faz refletir sobre como as crianças nas escolas têm sido apresentadas a esse tão importante instrumento de inserção social e de descoberta do mundo. Na minha experiência enquanto aluna pude perceber que nas salas de aula

muitas vezes a leitura é apresentada como uma exigência de uma avaliação ou para responder a questões exigidas e avaliadas por um professor.
Segundo Dutra (2011), ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.
Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura na escola é de extrema importância nos dias de hoje. O presente trabalho busca analisar os fatores que impedem a formação de sujeitos leitores, refletir sobre questões relacionadas à leitura e demonstrar a sua importância para que se possam apresentar caminhos diferentes na prática pedagógica em relação à leitura.

LEITURA

O conceito de leitura está geralmente restrito à decodificação da escrita. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê.
Segundo Kleiman (2008), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.
Leitura, em Aurélio é: 1. ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3.aquilo que se lê; 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério".(AURÉLIO,1988, p.390)
Assim, um indivíduo pode ser considerado leitor quando passa a compreender o que lê. Ler é antes de tudo compreender, por isso não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado.
De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer.
Souza (1997) afirma que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares, textos, frases, palavras, sílabas e letras, tudo isso tenha um sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o hábito pela leitura de forma estimulante e fascinadora.

O ATO DE LER

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. A preocupação com a leitura esteve sempre muito presente por se tratar de um instrumento essencial em nossa sociedade.
A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, ela está relacionada a muitas de nossas atividades, no trabalho, lazer ou mesmo em nossa rotina, como fazer compras ou ler um bilhete.
Lemos jornais para nos informar sobre o mundo a nossa volta, rótulos de produtos para identificar seus ingredientes e prazos de validade, lemos manuais para poder saber utilizar algum produto, lemos e-mails para interagir com as pessoas, lemos romances e contos para nos distrair.
Conforme define Carleti (2007), a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade. O ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem:
Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p.2).

A leitura é um dos meios mais importan-

tes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos e a síntese de estudos realizados.

É algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser.

Assim os seus horizontes são ampliados.

A comunicação também adquire maior fluência através da prática da leitura. De acordo com Cardoso e Pelozo (2007), a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo e a criatividade e deve fazer parte do cotidiano. Os primeiros contatos do indivíduo com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na

formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas sofridos pela sociedade a qual se pertence. Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura é indispensável nos dias de hoje.

Um detalhe, afirma Kriegl (2002) é que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

Para Bamberger (1987, p. 92) o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas.

As crianças aprendem pelo exemplo, por isso pais e professores que leem, transferem para os filhos e alunos o gosto pela leitura.

O hábito de ler, muitas vezes, também pode ser iniciado na escola, a qual tem a função de desenvolver o estímulo à leitura, a busca pelo saber oferecendo meios que venham a seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo.

LEITURA E ESCOLA

O período de iniciação escolar, como já explicitado no capítulo anterior é fundamental na percepção que a criança irá ter ao longo de sua trajetória escolar pelos livros. O trabalho com a leitura precisa ser visto, principalmente com alunos dos anos iniciais, os quais estão construindo o gosto pelo ato de ler, como algo de extrema importância.

Incentivar o gosto e a paixão dos alunos para que possam tirar proveito pessoal da leitura precisa ser objetivo de toda a escola. É muito importante que a escola contribua para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos do processo de desenvolvimento da aprendizagem:

> (...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2009, p.2)

Fazer da leitura algo constante no ambiente escolar, levando o aluno a ter contato com variadas obras auxilia o desempenho destes em relação a diversas atividades futuras. O ato de ler precisa levar a criança à compreensão do assunto lido e não simplesmente repetição de informações, para que assim, criticamente, possa se dar a construção do conhecimento e a produção de qualquer outro texto.

Para isso, de acordo com Freire (1989), linguagem e realidade precisam ser relacionados dinamicamente e a experiência de vida dos alunos ser valorizada.

Não basta identificar as palavras, mas fazê-

-las ter sentido, compreendendo, interpretando, relacionando o que se lê com a própria vida, ações, sentimentos. As crianças leem quando os textos apresentam significados para elas.

A leitura significativa e contextualizada, que leve em conta as experiências do aluno enquanto participante do processo de aprendizagem contribui muito para uma melhor e mais agradável aquisição do processo de leitura. O prazer de ler impulsiona e mantém viva a leitura.

Delmanto (2009) ressalta que a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade. A autora ainda acrescenta que diante das diversas transformações com as quais convivemos, a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

E é dela também a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

Assim, a escola poderá contar com uma biblioteca ou um espaço reservado à leitura que certamente favorecerão a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos almejados para o desenvolvimento das práticas leitoras.

"A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados indisciplinados, ou ainda, de disseminação da informação". (AMATO e GARCIA, 1998, p. 13).

A escola tem por obrigação proporcionar a seus alunos acesso ao conhecimento e a leitura, que apresenta sem dúvida algum lugar de grande destaque. A oportunidade de ler, ou

seja, a disponibilidade de livros representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura.

O PROFESSOR COMO INCENTIVADOR

O professor, como já evidenciado, é um grande formador de opinião e devido a essa aptidão ele pode, a partir dos primeiros anos, implantar conceitos de leitura e prática diária em sala de aula. É nesses espaços que figura um bom lugar para construir uma consciência acerca da importância de ler. Cabe ao educador proporcionar momentos de prazer com atividades criativas que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos pela leitura.

Os professores têm em suas mãos uma preciosa ferramenta que pode possibilitar o desenvolvimento intelectual e pessoal de seus alunos. Mas é preciso dar condições para que esse aluno desenvolva hábitos de leitura espontânea, pelo simples prazer da leitura:

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.28,29)

Sendo assim, o professor pode atuar desenvolvendo ao decorrer de suas aulas, leituras compartilhadas e leituras livres.

Conforme Freitas (2009) leitura compartilhada consiste em realizar uma leitura para toda a sala, ou seja, em voz alta, os alunos que ainda não sabem ler começam a ouvir a linguagem escrita, dividindo assim a leitura com o professor, essa relação já produz um convívio com o ato de ler. Contar histórias todos os dias para os alunos estabelece aos poucos a percepção de que o ato de ler é um hábito do cotidiano, e assim começa tomar gosto pela leitura.

A leitura livre consiste em colocar uma grande variedade de livros e outras modalidades de leituras como gibis, revistas entre outros, no momento em que os alunos estão lendo, é interessante que o professor escolha algo para ler, assim servirá de exemplo e dessa forma os motivarão.

Um ensino mais produtivo deve ser a finalidade primordial do professor na sala de aula, propondo soluções adequadas para

cada situação que afligem seus alunos e lhes dificultam o processo de aprendizagem, buscando meios de contribuir com um bom desempenho destes na leitura e consequentemente em todas as áreas de estudo e de sua vida.

PROPOSTAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

A oportunidade de ler, como já visto, representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura.

De acordo com Silva (1987), estes podem ser exemplos de atividades produtivas e de despertamento para o gosto e hábito da leitura: Leituras coletivas ou em pequenos grupos, silenciosa ou em voz alta pelo aluno ou professor, apresentar às crianças uma variedade de histórias, ler contos de fadas que apresentem diferentes versões, personagens diferentes ou finais diferentes podem estimular comparações por parte das crianças, facilitando o pensamento intuitivo e imaginativo, criar um "Cantinho da Leitura" em sala de aula com prateleiras à altura das crianças. Deixar que os alunos fiquem à vontade para ler. Ir renovando o acervo de materiais com livros e revistas de interesse das crianças. Proporcionar o acesso a livros suplementares para a leitura de lazer, discussões em grupo. Em sala de aula, usar livros de capa mole, livros de capa dura, artigos de jornal, revistas, quaisquer materiais extras que não reduzam a leitura das crianças somente à do livro didático. Para dar mais vida às leituras pode-se dramatizar trechos dialogados de uma história etc.

Como facilitação e incremento da compreensão de um texto, o professor poderá planejar as seguintes atividades:de enriquecimento: preceder a leitura do texto com filmes, slides, mostras, excursões, estudo do meio;-de orientação: preceder a leitura em voz alta por uma leitura silenciosa em grupo, seguida de algumas questões sobre o conteúdo do texto;de suplementação: fornecer textoscomplementares para incentivar a independência e a fluência dos leitores.

A leitura espontânea, pessoal e selecionada pela criança é de fundamental importância para a formação do hábito. Deve necessariamente existir abertura e oportunidade para que a criança leia livros de seu interesse. A escolha pessoal de livros deve ser incentivada, ainda que o professor possa orientar recomendar e até, mesmo sugerir textos, quando solicitado. Atividades de leitura independente podem ser introduzidas juntamente com projetos de pesquisa. Questões bem formuladas podem desafiar a curiosidade da criança e aumentar o seu desejo de ler e descobrir por que, como, quem, onde.

É necessário que haja um estímulo contínuo para o contato entre o indivíduo e o livro:

(...) o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar. (SOUZA, 2004, p.223)

Ainda segundo Silva (1987), leitura, enquanto um processo que atende a diferentes propósitos necessita ser claramente "mostrado" às crianças em função das aprendizagens que ocorrem por imitação da pessoa adulta. Muitos dos hábitos das crianças são em decorrência da imitação dos hábitos dos adultos. Por isso mesmo, pode se ler e discutir um livro, jornais, revistas, mostrando, concretamente, que o professor convive com materiais escritos.

O professor tem um grande papel na formação de leitores, a importância do hábito de leitura precisa a todo tempo ser evidenciada pelo educador em sala de aula, fazendo assim, com que seu aluno desperte para o quão necessário se torna a leitura em seu dia a dia.

CONCEPÇÃO DE LEITURA

Alguns escritores afirmam que a concepção de língua como representação do pensamento correspondente á de sujeito psicologico individual, dono de sua vontade e de ações . Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que seja ¨captada¨ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Nessa concepção de lingua como representação do pensamento e de sujeito como se-

nhor absoluto de suas ações de seu dizer, o texto é visto como um produto –lógico- pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ¨captar¨essa representação mental , juntamente com as intenções (psicologicas) do produtor, exercendo, pois um papel passivo.

A leitura , assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto--eleitor com
propósito constituidos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está concentrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

FOCO NO TEXTO
Por sua vez, á concepçãode lingua como estrutura corresponde a de sujeito determinado ¨assujeitado¨pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ¨não consciência¨. O principio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.
Nesta concepçao de lingua como códigoportanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre|) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.
Consequentemente, a leitura é uma atividade qie exige do leitor o foco no texto, em sua linealidade, uma vez que ¨tudo está dito no dito¨. Se na concepçao anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estuturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de re conhecimeto, de reprodução.

ESTRATÉGIA DE LEITURA
Do leitor espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace. Qie dê sentido e significado ao que lê.o

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seis conhecimentos e, em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a importância para o ensino da leitura.
Sabemos que nâo se trata ler o texto de baixo para cima ou da direita para a esquerda . A orientação do autor é de outra natureza. Um texto varia segundo as circunstãcia de leitura e depende de varios fatores complexos e inter-relacionados entre si. Embora se defenda a correlação de fatores implicados na compresão da leitura, se defende a correlação de fatores implicados na coompreensão da leitura, querendo chamar atenção para as vezes em que fatores relativos ao auto/leitor, por outro lado, podem interferir nesse, processo, de modo a dificultar-lo ou facilita-lo
Esses fatores referem-se dos elementos linguisticos (uso de determinadas expressões, léxicos antigos etc), esquemas cognitivos , bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.

OBJETIVO DA LEITURA
O texto e o leitor tem a necessidade de uma conecssão, para que tenha interesse no que esta sendo lido. Tipos diferenciados de leituras, para se manter informado (jornais e revistas) , há outros textos para realizar trabalhos academicos (dissertação, teses, livros periódicos científicos), há ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer , puro deleite (poemas, contos, romances), não pode ser esquecerido os textos que lemos para consultar (dicionarios, bulas), dos que caem em mãos (panfleto) ou o que são apresentados aos olhos (outdoores, cartazes, faixas).
São os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo . com mais atenção , com menos atenção, com maior interação ou com menor . interação
A concepção da leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor, precisa ser destacada, por que se por acasp um lado deste processo, necessario se faz considerar a materialidade linguística do tex-

to, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a inrteração, por outro lado, é preciso também levar em conta os acontecimentos do leitor,, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menosr intensidade, durabilidade, qualidade. È a razão de um sentido, justificar esta posição , visto que a atividade de leitura ativamos, lugares sociais, vivência, relação com o outro, valores da comunidade, conhecimento textuais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares deixam marcas profundas nos alunos.

Paulo Freire (1989) em "A importância do ato de ler" trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, reforçando que a alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escreve a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra.

É preciso uma maior conscientização por parte dos educadores. Alguns tentam e conseguem encontrar o caminho certo, já outros cruzam os braços por acharem sua prática correta, sem se preocupar em buscar formas alternativas de trabalho.

O interesse em ler e o consequente envolvimento em leituras, além do exigido pelo professor, são muitas vezes considerados como algo intrínseco ao aluno, dependendo exclusivamente de suas motivações internas e de sua boa vontade.

Daí a importância desta pesquisa em adquirir uma reflexão sobre as questões relacionadas à leitura entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que ainda há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula. Geralmente, a escola responsabiliza o aluno e suas condições familiares pela falta de interesse e não assume como sua a tarefa de incentivar o exercício da leitura.

Nesse sentido, se torna pertinente discutir algumas condições importantes que precisam ser garantidas para cultivar a motivação dos alunos pela leitura.

REFERÊNCIAS

AMATO, Mirian. GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A Biblioteca na Escola. In: NEY, Alfredina. et al. Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática, 1988.

CARDOSO, Giane Carrera & Pelozo, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007, Garça/SP. Disponível em: http://www.revista.inf. Acesso em 02/04/2011.

CARLETI, Rosilene Callegari. A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. ES, 2007; Disponível em http://www.univen.edu.br/revista. Acesso em junho de 2011.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. Ano III. Nº 7. 2009. Disponível em: www.construirnoticias.com.br. Acesso em 17 de outubro de 2011.

DUTRA, Vânia L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. Anais do VII Congresso Internacional da Abralin. Curitiba, 2011. Disponível em: www.abralin.org. Acesso em junho de 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Eduardo de. Professor incentivador da Leitura. Canal do Educador. 2009. Disponível em: http://educador.brasilescola.com. Acesso em 05 de novembro de 2011.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. Leitura: um desafio sempre atual. Revista PEC, Curitiba. 2002.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: http://www.webartigos.com. Acesso em 10 de outubro de 2011.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto. Série Ideias nº 13. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em http://leituraensinofundamental.blogspot.com. Acesso em junho de 2011.

SCHMIDT, Cassiane. A leitura no contexto escolar. Gaspar, SC.2008. Disponível em: www.overmundo.com.br. Acesso em 05 de novembro de 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos E Descaminhos. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 07 de novembro de 2011.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES

DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

RESUMO
O artigo discute a afetividade na Educação Infantil, focando no papel crucial do professor como mediador das relações interpessoais. A escolha do tema se deve à sua relevância para a prática educativa, destacando as interações entre os diversos setores da escola e a influência do afeto transmitido pela família e pela instituição no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O objetivo geral foi compreender as relações afetivas das crianças, tanto no ambiente escolar quanto familiar, explorando seu impacto no desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos incluem investigar o desenvolvimento das crianças em um contexto educacional que prioriza a afetividade, entender os processos afetivos entre crianças e adultos na escola, e identificar como a aprendizagem significativa é influenciada pelos aspectos afetivos. A pesquisa baseou-se em estudos de diversos autores como Arce (2002), Aquino (2005), Gadotti (2007), Miranda (2010), Rossini (2001), entre outros, utilizando um método qualitativo com análise bibliográfica. Concluiu-se que a afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na formação da identidade da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar a Afetividade na Educação Infantil, destacando a função do professor como facilitador das interações entre as pessoas. A escolha do tema ocorreu devido à sua importância para o professor em formação, pois foca nas interações cotidianas no ambiente escolar e também considera a dimensão emocional da criança. A escolha é fundamentada também pelo fato de tratar-se de uma disciplina que se relaciona com a vida pessoal e profissional da autora.

A afetividade está intimamente ligada à aprendizagem, uma vez que a criança se relaciona emocionalmente com os colegas e professores em sala de aula, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de resgatar este tema na ação pedagógica como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, despertando no aluno a motivação, a segurança e a melhora no seu desempenho escolar, mediante atividades e atitudes que levem ao maior conhecimento do aluno e da sua realidade.

É relevante salientar que a afetividade é um fator crucial no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a partir da consideração de que os vínculos afetivos da criança se iniciam na família e, posteriormente, na escola, é possível concluir que a questão da afetividade está intimamente ligada à educação formal ou informal, o que resulta na construção da autoestima e identidade da criança. Sendo assim, a afetividade no ato educacional, mais especificamente na relação adultocriança, define como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito euoutro. A afetividade, como salienta Wallon (1954), seria a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação inicial do movimento [...]" (WALLON, 1954, p. 42).

Este estudo tem como foco compreender como as interações afetivas da criança, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, influenciam seu desenvolvimento e aprendizado. Esta questão está sendo analisada a partir de uma perspectiva que enfatiza o papel do afeto como um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança.

As respostas potenciais para a questão de pesquisa, ou seja, as hipóteses, indicam que a afetividade desempenha um papel importante nesse contexto, pois ajuda no desenvolvimento correto das habilidades das crianças. O ser humano, com sua complexidade biológica, possui a capacidade de raciocínio, mas precisa do aspecto emocional para se desenvolver de maneira harmoniosa na sociedade. Isso acontece porque os laços afetivos na infância se formam de maneira antecipada e se revelam por meio das emo-

ções.
A objetivo geral deste estudo é entender de que maneira as relações afetivas da criança, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, impactam seu desenvolvimento e aprendizado. Para atingir este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: avaliar o progresso da criança considerando uma educação que prioriza a afetividade, entender as dinâmicas emocionais que se estabelecem entre crianças e adultos no contexto escolar e reconhecer como se dá uma aprendizagem significativa vinculada aos aspectos emocionais.
Este artigo enfatiza a importância de apoiar o desenvolvimento saudável das habilidades infantis, sublinhando o papel significativo das relações afetivas na formação da autoestima e identidade das crianças. O afeto é essencial para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo na sociedade, influenciando de maneira direta a construção do seu caráter e personalidade.
Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de pesquisa bibliográfica. A base teórica é composta por diversas contribuições de autores que exploram o tema em questão, tais como Arce (2002), Dantas (1992), Galvão (2002), Miranda (2010), Rossini (2001) e outros.
O trabalho está estruturado com os seguintes temas: Afetividade e Aprendizagem: Conceitos e Inter-relações", apresenta conceitos de vários autores sobre afetividade e aprendizagem, demonstrando como essas duas ações estão interligadas e se completam em total harmonia. Reflexões Acerca da Afetividade, destaca a relevância das relações afetivas no processo educacional, enfatizando a relação professor-aluno e a importância da afetividade nas relações familiares. Finalmente, "A Afetividade na Educação Infantil", debate a primeira experiência de educação sistematizada vivenciada pela criança na Educação Infantil, ressaltando a importância de momentos de prazer e felicidade nesse processo educativo, além de fornecer um pequeno histórico da legalidade da Educação Infantil.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: CONCEITOS E INTERRELAÇÕES

As decisões humanas são orientadas pelas emoções, que têm um papel significativo nas escolhas que fazemos. No ambiente escolar, o professor vai além da mera transmissão de conhecimento, sem negligenciar as ligações emocionais que influenciam o aprendizado e o desenvolvimento intelectual. Essa forma de pensar indica que o afeto não faz parte das ações dos seres humanos. Assim, é fundamental abordar na formação de educadores a importância da afetividade no processo de aprendizado e desenvolvimento.
Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento da criança envolve a linguagem, o espaço físico, a cultura e, principalmente, as pessoas ao seu redor. Isso demonstra que a criança extrai recursos do ambiente em que cresce, e que esse ambiente também se transforma à medida que ela se desenvolve. Sendo assim, a afetividade tem um papel crucial nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, dessa forma, um elemento indispensável da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.
Assim, pesquisas acerca da relevância da afetividade no aprendizado e progresso das crianças indicam que desde a infância, as pessoas utilizam a emoção para se comunicar. O bebê mantém uma conexão emocional com a mãe mediante gestos e linguagem chorosa, ou seja, os movimentos de expressão são responsáveis por transmitir significados afetivos. Assim, no início da psicogênese, há uma afetividade impulsiva e emocional que se manifesta através do olhar, contato físico e em movimentos, movimentos e posturas (GALVÃO, 1995, p. 45).
Considerar o afeto como uma das perspectivas do trabalho pedagógico implica em buscar meios para promover um aprendizado efetivo e significativo. Isso porque a convivência baseada no respeito, com uma relação afetiva positiva entre professor e aluno, colabora no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
Ao examinar os elementos fundamentais da aprendizagem e refletir sobre a conexão entre afetividade e aprendizagem, o afeto é compreendido aqui como um compromisso pessoal do educador e profissional, que

abrange mais do que apenas a amizade e o afeto.

O professor deve se apresentar como um mediador que, em seus afazeres, procura usar toda a afetividade que o motivou a exercer essa função social, a partir de suas crenças, para que não fique nenhum de seus alunos sem esse indispensável cuidado que levará ao desenvolvimento de suas diversas aptidões.

A personalidade de uma pessoa e a maneira como se relaciona com o mundo são determinadas pelo eu, pelo outro e pelas experiências que tem. A forma como a relação e o clima interagem afeta a maneira como uma pessoa se relaciona, impactando, por sua vez, os seus vínculos.

Dessa forma, o interesse em aprender do indivíduo varia conforme seu estado emocional e motivação. Com base no campo afetivo gerado em sua vivência pessoal, você irá explorar o mundo e estabelecer conexões com ele.

A afetividade, a motricidade, o aspecto cognitivo e as interações sociais têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Diferentemente da família, onde os papéis são imutáveis, a escola apresenta uma gama de funções e posições que desempenham um papel essencial na formação da personalidade da criança, favorecendo seu aprendizado e desenvolvimento de maneira positiva.

Dessa forma, cabe à escola oferecer atividades que incentivem a interação entre os diversos grupos sociais, visando à promoção social e educacional.

Vygotsky (2003) salienta que as relações emocionais têm um papel fundamental e absoluto em todas as formas de comportamento e em todos os aspectos do processo educativo. Se desejamos que os alunos recordem melhor ou aprimorem o seu pensamento, devemos estimular essas atividades emocionalmente (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

A colaboração entre alunos e professores de diferentes áreas contribui para o avanço e a aquisição de conhecimento. Atos simples, como um sorriso, uma escuta atenta e uma postura respeitosa, são essenciais quando o educador prioriza a afetividade na interação entre professor e aluno, já que esses fatores são essenciais para a adaptação do estudante, assim como para a segurança, o aprendizado e o desenvolvimento.

A qualidade do trabalho pedagógico requer tempo e dedicação, mas isso não significa que o dificulta. Nunes (2009) alerta que um educador consciente procura a melhor maneira de ensinar seu aluno, não somente como guia, amigo, parceiro, conselheiro e motivador. Ao agir dessa maneira, ele fará com que "os horizontes se abram cada vez mais, tornando a educação uma fonte de possibilidades infinitas, da qual se pode beber sem limites" (NUNES, 2009 p. 21).

Dessa forma, as vivências emocionais estão profundamente conectadas à qualidade das relações entre as pessoas e suas experiências, o que atribui ao objeto cultural um significado emocional. Assim, os progressos na área emocional se refletem na esfera cognitiva, e o processo se inverte igualmente, indicando uma ligação entre as duas.

Com isso, cada conquista no âmbito intelectual se integra ao campo emocional, gerando aprendizado. A combinação de afeto e inteligência faz com que a criança alcance um patamar de desenvolvimento bastante avançado.

A afetividade é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos felizes, confiantes e aptos a se relacionar com o ambiente ao seu redor, pois desempenha um papel crucial nas interações pedagógicas. Ela vai além de apenas gestos físicos, sendo também um motor fundamental para o desenvolvimento cognitivo, devendo estar presente em todos os aspectos da vida da criança.

Dessa forma, a afetividade tem grande influência na formação de conceitos fundamentais para a vida da criança, como amor, carinho, solidariedade, entre outros. A afetividade, como estado psicológico do ser humano, pode ter um impacto positivo em determinadas situações, uma vez que, ao receber um conhecimento de forma amorosa, certamente guardará em sua memória.

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES MANTIDAS PELA CRIANÇA

A afetividade, sem dúvida, está presente desde o útero materno e, assim, sua relevância se torna clara desde os primeiros

momentos da vida humana. Assim, afeto e cognição permanecem interligados no que tange à influência das emoções na construção do caráter e da personalidade.
De acordo com Wallon (1954), "a afetividade seria a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação inicial do movimento" (WALLON, 1954, p. 42). O autor reafirma sua tese de que as emoções têm um papel relevante no desenvolvimento humano. Através dela, o aluno expressa os seus desejos e desejos.
Rossini (2001) demonstra a relevância da afetividade, dizendo que ela é a base da vida. Se o ser humano não estiver bem afetivamente, sua atuação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força e sem vitalidade. Isso vale para qualquer área da atividade humana, sem distinção de idade, sexo ou cultura (ROSSINI, 2001, p.16).
É relevante salientar que a criança precisa ser amada, aceita, acolhida e ouvida para despertar a curiosidade, os desafios e a aprendizagem. Se o lado afetivo não for cultivado na criança, ela não estará preparada para a vida em sociedade e, com certeza, seus aspectos emocionais e cognitivos serão afetados. Dessa forma, deve-se ter em mente que, na infância, os sentimentos predominam em todos os aspectos da vida da criança, dando-lhe cor e expressividade. Além disso, quando criança, não é possível controlar as paixões e a expressão dos sentimentos é muito mais imprevisível, sincera e involuntária.
Chalita (2004) afirma que "[...] Afetividade é manifestar carinho no cuidado, no cotidiano e na educação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos [...]" (CHALITA, 2004, p. 33).
Assim, a afetividade representa a dinâmica mais intricada que o ser humano consegue enfrentar. A partir do instante em que os seres humanos se conectam pelo amor, ela se manifesta, gerando uma série de sentimentos relacionados à trajetória das interações sociais, onde a construção dos vínculos afetivos precisa ser dividida para que esses laços se tornem mais fortes.
Com base no que foi dito, é evidente a relevância da afetividade como uma aliada às práticas empregadas na Educação Infantil, uma vez que é a etapa educacional fundamental do sistema de ensino e, antes de tudo, essencial para a vida familiar.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: O QUE TÊM EM COMUM

Dado que afetividade e aprendizagem são processos inter-relacionados nas vivências pedagógicas e, mais especificamente, na relação professor-aluno, é importante conhecer como estes processos interagem na vida da criança.
Começa-se pela compreensão da afetividade como a dinâmica mais profunda e complexa na qual o ser humano pode se engajar. Ela é formada por uma variedade de sentimentos, incluindo amor, motivação, ciúmes, raiva e outros. Logo, entende-se que aprender é um processo que abrange várias maneiras de obter novos saberes, destacando que a inclusão de relações interpessoais é essencial para esse aprendizado.
Dado que a aprendizagem está acima de qualquer fenômeno criado pelo indivíduo, percebe-se que "o ato mental 'projeta-se' em movimentos motores. O pensamento se desenvolve a partir do movimento motor" (WALLON, 1954, p. 38).
A finalidade central dos momentos de aprendizado é ampliar as oportunidades de interação entre os integrantes de um grupo, permitindo que desenvolvam ações coletivas, onde todos atuem como professores e alunos ao mesmo tempo. Assim, uma vez que a aprendizagem ocorre também por meio do estímulo e da disposição para aprender, é fundamental que a criança perceba relevância no que está sendo ensinado. É evidente que a aprendizagem está relacionada à afetividade, pois a cognição funciona como um motor que utiliza a afetividade como seu combustível.
Nas palavras de Skinner (1972) "ensinar é o ato de tornar a aprendizagem mais fácil para aqueles que não aprendem" (SKINNER, 1972, p. 4). É importante ressaltar a importância do trabalho desempenhado pela escola, no papel do professor, aquele que media as relações e auxilia no aprendizado da criança.
Vygotsky (2006) vai muito além da sua concepção, salientando que, "o desenvolvimento não se confunde com a aprendizagem, ele

segue o processo" (VIGOTSKY, 2006, p. 116).
Diante disso, fica claro que os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância estão interligados, mesmo sendo diferentes, uma vez que a aprendizagem se caracteriza como uma atividade contínua. Dessa forma, o fator emocional é essencial para a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, através das relações afetivas, a criança se desenvolve, aprende e retém mais informações que irão colaborar com seu desempenho escolar.
Segundo Piaget (1975), parece haver uma conexão entre o desenvolvimento afetivo e intelectual, com este último determinando as características de cada etapa afetiva (PIAGET, 1975, p. 54).
De acordo com o posicionamento do autor, a consolidação da aprendizagem ocorre quando as bases afetivas estão em perfeita harmonia para a construção do conhecimento. Assim,
"enquanto os esquemas afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência" (PIAGET, 1975, p. 56).
Dessa forma, entende-se que na vida emocional os saberes são formados a partir das relações que as pessoas criam, as quais proporcionam ao indivíduo uma visão de sua própria identidade. A qualidade das interações com o ambiente permite que a pessoa se relacione com seu professor e evidencie essa conexão por meio do feedback.
Cacheffo e Garms (2015) explicam que:

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil Precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

Desta forma as conquistas do campo afetivo são utilizadas no campo cognitivo e o contrário também ocorre uma íntima ligação entre os dois processos.
Dessa forma, pode-se concluir que a afetividade e o aprendizado estão intimamente conectados, uma vez que, para que a criança aprenda, é essencial que ela esteja preparada tanto psicologicamente quanto emocionalmente. Esses elementos se formam a partir das interações que a criança estabelece com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Durante esse período, é viável entender a conexão íntima entre afetividade e aprendizado.

REFLEXÕES ACERCA DA AFETIVIDADE

Durante muito tempo, o perfil do profissional que atuava na área educacional da Educação Infantil era, sobretudo, voltado para mulheres que, sendo consideradas preparadas para a maternidade, estariam preparadas para educar e cuidar das crianças. Atualmente, essa ideia é amplamente contestada. É fundamental destacar a crescente complexidade relacionada ao trabalho na Educação Infantil e entender as diferentes situações educacionais que emergem nesse cenário. Trabalhar com crianças pequenas abrange uma ampla gama de aspectos, saberes e vivências específicas, sendo essencial debater quais áreas precisam ser incluídas na formação dos profissionais que irão atuar nesse período educacional.
O modelo educacional construído pela sociedade tem a mulher como educadora principal (ARCE, 2001) onde houve uma série de consequências que ainda hoje podem afetar o perfil e a habilidade do professor para lecionar na Educação Infantil.
A cuidado materno e a metodologia de ensino para crianças pequenas não levam em conta a relevância da qualificação profissional, o que resulta em exigências mínimas para os trabalhadores dessa área. Em contrapartida, espera-se que esses educadores tenham algumas competências, como paciência, habilidade para expressar carinho e aptidão para trabalhar com crianças. Além disso, é importante destacar que, em uma cultura que valoriza um modelo assistencialista de cuidado com crianças pequenas, as mulheres são consideradas naturalmente qualificadas para cuidar e educar, sem a exigência de uma formação específica para realizar essas atividades.

De acordo com Aquino (2005), a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil é um dos fatores mais relevantes para a consolidação de uma identidade para o segmento. Este profissional foi designado de diversas maneiras ao longo da história, com responsabilidades e níveis de escolaridade distintos.

O autor reafirma que, para estabelecer uma epistemologia do saber docente, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho desenvolvido em instituições como creches e pré-escolas (AQUINO, 2005).

Nesse sentido:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (ABREU & MASETTO, 1990 p. 115).

Segundo Freire (1996):

Um excelente professor é aquele que, ao se comunicar, consegue levar o aluno a se aproximar da essência do seu raciocínio. Sua aula é um desafio para todos e não uma simples música de ninar. Os alunos se cansam, mas não se cansam. Ficam fatigados ao seguir os altos e baixos de seus pensamentos, chocam-se com suas interrupções, questionamentos e inseguranças (FREIRE, 1996 p. 96).

Assim, é evidente a importância da atuação do professor na Educação Infantil, assim como o peso das responsabilidades que recai sobre eles. É fundamental pensar sobre as práticas de ensino, para que as alterações sejam feitas sempre que for preciso.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR--ALUNO

O aprendizado na infância está ligado à afetividade. Dessa forma, a escola precisa reforçar os laços afetivos em todas as áreas, promovendo um ambiente saudável e de relações positivas.

As crianças em processo de formação, apesar de possuírem uma vasta base de conhecimentos e estabelecerem vínculos afetivos adquiridos na família, procuram no ambiente escolar a ampliação desses conhecimentos e uma aprendizagem efetiva, sendo o professor um elemento crucial nesse processo. Como ressalta Almeida (99, p.104) "quando a criança começa a se diferenciar do outro, a instituição de ensino é crucial para o desenvolvimento da personalidade infantil".

Ao reconhecer o ambiente, a atuação do professor e as interações entre os alunos, as ligações emocionais se intensificam. Creches e escolas têm uma importância crucial no desenvolvimento das crianças, oferecendo ambientes adequados para brincar, aprender a respeitar normas, ultrapassar limitações individuais, formar laços saudáveis com adultos e colegas, além de adquirir novos

É fundamental que o docente esteja apto a enfrentar os desafios que podem aparecer na rotina escolar. É essencial demonstrar empatia, paciência e flexibilidade para desenvolver um relacionamento carinhoso e equilibrado com os alunos mais jovens.

De acordo com a concepção de Chalita (2004, p. 161):

A alma de qualquer instituição de ensino [...]. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratório, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas - sem negar a importância negar a de todo esse instrumental, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor (CHALITA, 2004, p. 161).

É essencial que o docente esteja ciente de sua responsabilidade ao assumir uma turma de Educação Infantil.

Ao gerenciar as relações afetivas no ambiente escolar, é crucial estar em um bom estado emocional e preparado para lidar com as diferenças que surgem, pois esses momentos são importantes e contribuem para um crescimento saudável. A criança precisa desenvolver uma mente ativa para aprender, explorar, fazer escolhas, questionar e agir. O aprendizado deve sempre se basear nas experiências que a pessoa já tem (ARCE, 2002, p. 188).

CONCLUSÃO

As ações realizadas ao longo da Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da criança. É impossível discutir essa fase educacional sem considerar a importância da afetividade, assim como não se pode desconsiderar todo o contexto de introdução à aprendizagem que caracteriza esse período da vida. Acompanhar o desenvolvimento da criança requer atenção e uma avaliação teórica e reflexiva a respeito do seu contexto sociocultural, assim como das manifestações que surgem de sua forma de pensar. Valorizar sua singularidade e suas contínuas vitórias no processo de evolução se manifesta em todas as áreas. É fundamental que o educador estabeleça um ambiente que seja acolhedor, seguro e carinhoso para promover o aprendizado. Na educação infantil, o educador é considerado uma referência para as crianças, de forma semelhante ao que ocorre com os pais.

Dessa forma, as ligações emocionais que se estabelecem tanto no contexto familiar quanto na escola influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, surgindo a partir da interação com seu entorno. As relações afetivas na família se formam entre pais, filhos e outros parentes, enquanto na escola, elas ocorrem na interação entre professores e alunos.

O amor e o carinho tornam-se elementos fundamentais na educação, ao perceber o estudante como um agente ativo no processo de aprendizagem. Acredita-se em uma educação mais acolhedora, que incorpore a pedagogia do amor e gere efeitos benéficos nas famílias, nas escolas e nos ambientes de aprendizado, permitindo a formação de novos saberes, a superação de obstáculos e conquistas impulsionadas pelo carinho. Métodos de ensino que incluem a afetividade demonstram um efeito significativo no crescimento saudável e na aprendizagem relevante das crianças, fazendo com que as conexões emocionais com a escola e a família sejam essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, chega-se à conclusão de que a criança deve ser reconhecida como um ser humano integral, o que demanda dos educadores uma atitude ética, reflexiva e de cidadania diante dos desafios cotidianos na escola. A educação vai além do mero crescimento intelectual; é essencial que promova reflexões, estimular o pensamento crítico e reforçar os laços afetivos entre educadores e estudantes, criando um ambiente de compartilhamento, consideração e desenvolvimento mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. São Paulo: Papirus, 1999.

AQUINO, L. L. Professoras de Educação Infantil e saber docente. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente - SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015.Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915. Acesso em 15 de jun. de 2024.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NUNES, Vera. O papel das emoções na Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PIAGET, Jean. A representação no mundo da criança. Rio de Janeiro: Record, 1975.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia

Afetiva. Petrópolis – RJ. Vozes. 2001.

SKINNER, Burrrhus Frederic. (1972). Tecnologia do ensino. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

VIGOTSKY, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. Les mileux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant. Enfance, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

GESTÃO DA SALA DE AULA FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO

EDINEIA FIRMINO

RESUMO
A gestão da sala de aula é um dos pilares fundamentais para a construção de ambientes escolares produtivos, seguros e acolhedores. Trata-se de um conjunto de estratégias e práticas que os professores utilizam para organizar o espaço, promover a disciplina, estimular o engajamento dos estudantes e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, a complexidade das dinâmicas escolares tem exigido que os educadores desenvolvam competências não apenas pedagógicas, mas também relacionais e organizacionais. Este artigo propõe uma discussão sobre a relevância da gestão eficaz da sala de aula, destacando como ela impacta diretamente o rendimento acadêmico, o clima escolar e a saúde mental dos docentes. A metodologia utilizada baseou-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com levantamento de estudos nacionais e internacionais publicados nos últimos dez anos. Foram analisadas fontes acadêmicas que abordam práticas de gestão, estratégias de prevenção à indisciplina e o papel da autoridade docente. O objetivo gera traz as principais práticas e estratégias utilizadas na gestão da sala de aula, identificando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na organização do ambiente escolar; e refletir sobre o papel da formação docente no aprimoramento das práticas de gestão. Os principais resultados indicam que a gestão eficaz está fortemente relacionada ao planejamento didático, ao estabelecimento claro de regras, à construção de vínculos afetivos com os alunos e ao uso de intervenções positivas. Constatou-se ainda que a formação continuada dos professores é um fator crucial para o aprimoramento dessas práticas. Diante disso, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que valorizem o desenvolvimento profissional docente com foco na gestão da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Clima de Sala de Aula; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
Classroom management is one of the fundamental pillars for building productive, safe, and welcoming school environments. It is a set of strategies and practices that teachers use to organize the space, promote discipline, stimulate student engagement, and favor the teaching-learning process. In recent decades, the complexity of school dynamics has required educators to develop not only pedagogical skills, but also relational and organizational skills. This article proposes a discussion on the relevance of effective classroom management, highlighting how it directly impacts academic performance, school climate, and teachers' mental health. The methodology used was based on a qualitative literature review, with a survey of national and international studies published in the last ten years. Academic sources that address management practices, strategies for preventing indiscipline, and the role of teaching authority were analyzed. The objective is to present the main practices and strategies used in classroom management, identifying their impacts on the teaching-learning process. Regarding the specific objectives: to identify the main challenges faced by teachers in organizing the school environment; and to reflect on the role of teacher training in improving management practices. The main results indicate that effective management is strongly related to didactic planning, the clear establishment of rules, the construction of emotional bonds with students, and the use of positive interventions. It was also found that ongoing teacher training is a crucial factor in improving these practices. In view of this, the need for educational policies that value professional teacher development with a focus on classroom management is reinforced.

KEYWORDS: School Management; Classroom Climate; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço complexo e dinâmico, onde múltiplas interações acontecem diariamente entre professores, estudantes e o conteúdo escolar. A forma como esse ambiente é conduzido influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, o clima institucional e o desenvolvimento integral dos alunos. Dentro desse contexto, a gestão da sala de aula surge como uma competência essencial para o exercício docente, pois envolve desde o planejamento das atividades até o estabelecimento de regras, rotinas e estratégias para lidar com a diversidade de comportamentos e ritmos de aprendizagem.

A prática de uma gestão eficiente demanda do professor habilidades que vão além do domínio do conteúdo, incluindo aspectos de liderança, comunicação, empatia e tomada de decisão. Ao promover uma organização clara e um ambiente acolhedor, o docente cria condições para o engajamento dos estudantes e para a redução de episódios de indisciplina, favorecendo a construção de um espaço mais democrático e colaborativo. Assim, pensar a gestão da sala de aula é refletir sobre a qualidade do ensino oferecido e o papel do educador como mediador de saberes e de relações.

No entanto, diversos desafios comprometem a efetividade dessa gestão no cotidiano escolar. A crescente heterogeneidade das turmas, a indisciplina, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de apoio institucional são fatores que dificultam a implementação de práticas consistentes e reflexivas de organização do ambiente de aprendizagem. Soma-se a isso a carência de formação específica voltada para o desenvolvimento de estratégias de gestão em cursos de licenciatura, o que deixa muitos professores inseguros diante das demandas reais da sala de aula.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender melhor os elementos que compõem uma boa gestão da sala de aula e as estratégias que têm sido mais eficazes nesse processo. Investigar essas práticas, por meio de uma revisão bibliográfica, pode oferecer subsídios para que educadores e gestores escolares repensem suas ações e adotem métodos que fortaleçam o papel pedagógico do professor, melhorem o clima escolar e elevem a qualidade da educação.

Assim, como objetivo geral, tem-se a análise por meio de uma revisão bibliográfica, as principais práticas e estratégias utilizadas na gestão da sala de aula, identificando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na organização do ambiente escolar; e refletir sobre o papel da formação docente no aprimoramento das práticas de gestão.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO DA SALA DE AULA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A gestão da sala de aula é um componente essencial para o sucesso do processo educativo, pois envolve a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. Diversas práticas e estratégias têm sido adotadas por educadores com o objetivo de otimizar o ensino-aprendizagem e promover um clima escolar positivo. Entre essas práticas, destacam-se a organização física do espaço, o planejamento pedagógico eficaz, o uso de metodologias ativas e a promoção de uma comunicação clara e respeitosa.

A organização física da sala de aula desempenha um papel crucial na gestão do ambiente de aprendizagem. Abbas, Othman e Rahman (2012) destacam que áreas de atividades bem definidas e um ambiente estruturado, como a ausência de paredes na sala, materiais diversos disponíveis e mobiliário adequado à idade das crianças, estão relacionados positivamente à emissão de comportamentos positivos de brincadeiras pelas crianças. Além disso, Lane et al. (2011) enfatizam que o espaço físico deve contemplar áreas de aprendizagem específicas, materiais armazenados em lugares identificados, trabalhos dos alunos expostos, iluminação adequada, painel ou quadro de registro das definições elaboradas diariamente pelo grupo, área reservada para encaminhar especificamente alguma criança que tenha tido comportamento inapropriado, carteiras e espaços seguros para circulação das crianças e visibilidade do educador.

O planejamento pedagógico eficaz é outra estratégia fundamental na gestão da sala de aula. Segundo Pereira, Marinotti e Luna (2004), princípios que subsidiem o planejamento de ensino pelo professor, como manter o aluno constantemente em atividade a fim de acompanhar seu desempenho, ressaltar ao máximo as aproximações do aluno ao desempenho adequado, criar condições para que ele aprenda o que ainda não sabe, garantir que as atividades sejam compatíveis com o que ele já sabe e aumentar gradativamente a dificuldade delas, priorizar consequências que são inerentes à ação e envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho, são essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), também têm se destacado na gestão da sala de aula. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades organizadas, com presença marcante da intencionalidade educativa, nas quais os estudantes deixam de ser agentes passivos e passam a ser membros ativos no processo de aprendizagem. Essas estratégias pedagógicas estimulam a apropriação e produção de conhecimento e a análise de problemas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajante.

A promoção de uma comunicação clara e respeitosa entre professor e alunos é essencial para estabelecer um ambiente de confiança e colaboração. De acordo com Dias Júnior, Soares e Lemes (2016), a gestão da sala de aula, combinada à formação continuada do professor, pode ser uma estratégia eficaz de combate à indisciplina no contexto escolar. A formação contínua permite que os educadores desenvolvam habilidades de comunicação, resolução de conflitos e estratégias de engajamento, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais produtivo e harmonioso.

A adoção de práticas e estratégias eficazes na gestão da sala de aula tem um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. A organização física do espaço, o planejamento pedagógico eficaz, o uso de metodologias ativas e a promoção de uma comunicação clara e respeitosa são elementos-chave para criar um ambiente de aprendizagem positivo e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

É importante ressaltar que a gestão eficaz da sala de aula não se limita apenas à organização física e ao planejamento pedagógico. Ela envolve também a construção de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a promoção de uma comunicação clara, o estabelecimento de relações de respeito mútuo e a valorização da diversidade são fundamentais para o sucesso do processo educativo.

Segundo Soares (2012), a autoridade do professor deve ser exercida de maneira equilibrada, combinando firmeza com empatia, o que contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Além disso, a formação continuada dos docentes é essencial para o aprimoramento das práticas de gestão da sala de aula. De acordo com Furtado (2020), a formação contínua permite que os professores desenvolvam habilidades de comunicação, resolução de conflitos e estratégias de engajamento, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais produtivo e harmonioso.

A utilização de metodologias ativas também tem se mostrado eficaz na gestão da sala de aula. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades organizadas, com presença marcante da intencionalidade educativa, nas quais os estudantes deixam de ser agentes passivos e passam a ser membros ativos no processo de aprendizagem. Essas estratégias pedagógicas estimulam a apropriação e produção de conhecimento e a análise de problemas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajante.

Portanto, a gestão da sala de aula é um processo complexo que requer a integração de diversas estratégias e práticas. Ao adotar uma abordagem holística que considere tanto os aspectos pedagógicos quanto os emocionais e sociais, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

A gestão da sala de aula é um processo complexo que envolve a criação de um ambiente propício à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, os professores enfrentam diversos desafios que impactam diretamente a organização e a eficácia desse ambiente. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de recursos, a resistência a mudanças, a alta rotatividade de docentes, a conciliação entre demandas administrativas e pedagógicas, e o envolvimento da comunidade escolar.

A escassez de recursos financeiros é um dos maiores desafios enfrentados pelos gestores escolares, afetando desde a contratação de professores qualificados até a aquisição de materiais didáticos e a manutenção da infraestrutura. Essa limitação compromete a qualidade do ensino e dificulta a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Segundo o estudo de Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a falta de investimentos adequados em educação resulta em salas de aula precárias e em condições desfavoráveis para o aprendizado dos alunos.

A implementação de novas práticas e metodologias pode encontrar resistência por parte dos professores, estudantes e até pais. Essa resistência dificulta a adaptação às mudanças necessárias para melhorar o ambiente escolar. De acordo com a pesquisa de Furtado (2020), a resistência a mudanças é um desafio significativo na gestão escolar, exigindo estratégias eficazes de comunicação e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

A alta rotatividade de professores impacta diretamente a continuidade pedagógica e a qualidade do ensino. Baixos salários, condições de trabalho desafiadoras e falta de reconhecimento contribuem para a evasão dos docentes. Silva, Silva e Santos (2016) destacam que a desvalorização profissional docente é um desafio persistente, afetando negativamente a motivação e o desempenho dos professores.

Muitos gestores enfrentam dificuldades em equilibrar as demandas administrativas e pedagógicas, o que compromete a eficácia da gestão escolar. A sobrecarga de tarefas administrativas pode desviar o foco das atividades pedagógicas essenciais. Segundo o estudo de Oliveira e Carvalho (2018), a falta de tempo e recursos para se dedicar às práticas pedagógicas é um desafio comum na gestão escolar.

O envolvimento dos pais e da comunidade escolar é fundamental para o sucesso acadêmico e comportamental dos estudantes. No entanto, muitos gestores enfrentam dificuldades em criar programas e iniciativas que estimulem esse envolvimento. A pesquisa de Souza (2022) aponta que a falta de participação da comunidade escolar é um desafio que limita o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Além da falta de participação da comunidade, outro entrave comum enfrentado pelos professores na organização do ambiente escolar é o impacto das políticas educacionais inconsistentes ou pouco alinhadas à realidade das escolas. Essas políticas, muitas vezes impostas de forma verticalizada, dificultam a autonomia da gestão e criam barreiras para a implementação de ações que poderiam ser mais eficazes se adaptadas ao contexto local. Libâneo (2012) enfatiza que a gestão escolar deve ser compreendida como um processo participativo, integrador e voltado à realidade da comunidade educativa. Quando isso não ocorre, a escola tende a operar de maneira burocrática, com pouca flexibilidade para inovar na organização do ambiente pedagógico.

Outro fator frequentemente mencionado na literatura diz respeito às condições de trabalho dos professores, que influenciam diretamente a sua capacidade de gerir a sala de aula de forma eficiente. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente é atravessado por uma multiplicidade de tarefas que vão além do ensino, como registros, planejamentos, reuniões e atividades extracurriculares, o que pode sobrecarregar o professor e comprometer sua atuação pedagógica. Essa sobrecarga, somada à falta de suporte emocional e institucional, torna mais difícil o planejamento e a manutenção de um ambiente escolar funcional e acolhedor.

Ainda, a formação inicial dos professores muitas vezes não contempla aspectos práti-

cos da gestão da sala de aula, deixando os profissionais pouco preparados para lidar com os desafios cotidianos da organização do espaço escolar. Para Nóvoa (2009), a formação docente precisa estar ancorada na realidade da escola, com base na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento de uma identidade profissional crítica e autônoma. Sem essa preparação adequada, muitos professores acabam reproduzindo modelos tradicionais e autoritários de gestão, que tendem a afastar os alunos do processo de aprendizagem.

Assim, os desafios da organização do ambiente escolar não são apenas operacionais, mas também estruturais e formativos. Superá-los exige uma reconfiguração do modo como a gestão educacional é pensada, bem como o fortalecimento das políticas de valorização e apoio ao professor em sua prática cotidiana.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO

A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à competência dos professores, que desempenham um papel fundamental na organização e gestão da sala de aula. Nesse contexto, a formação docente emerge como um elemento essencial para o aprimoramento das práticas de gestão educacional. A formação contínua permite que os professores desenvolvam habilidades e estratégias que contribuem para uma gestão mais eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais produtivo e harmonioso.

A formação docente não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares; ela abrange também o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula, como planejamento, organização, comunicação e resolução de conflitos. Segundo Lima (2011), programas de formação continuada voltados para a gestão escolar têm demonstrado eficácia na melhoria das práticas pedagógicas, proporcionando aos professores ferramentas para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula.

Além disso, a formação docente contribui para a construção de uma identidade profissional sólida, que reflete diretamente na maneira como o professor organiza e conduz o ambiente escolar. Libâneo (2004) destaca que a formação contínua permite ao docente refletir sobre sua prática, identificar áreas de melhoria e implementar mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Diversas estratégias têm sido adotadas para integrar a formação docente ao aprimoramento das práticas de gestão. A pesquisa de Lima (2011) revela que a implementação de programas de formação continuada focados na gestão escolar tem proporcionado aos professores uma compreensão mais ampla de seu papel na organização da escola, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes.

A utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a formação em grupos colaborativos, tem se mostrado eficaz na capacitação dos professores para a gestão da sala de aula. Essas abordagens promovem a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivam a troca de experiências entre os profissionais, fortalecendo a comunidade escolar.

Apesar dos avanços, a implementação de programas de formação docente enfrenta desafios significativos. A escassez de recursos financeiros, a sobrecarga de trabalho dos professores e a resistência a mudanças são obstáculos que dificultam a efetividade da formação continuada. Segundo Tardif e Lessard (2012), a principal tarefa do docente é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios e normas.

Além disso, a formação docente precisa ser contextualizada, considerando as especificidades de cada realidade escolar. A formação que não leva em conta o contexto e as necessidades dos professores tende a ser menos eficaz, pois não aborda os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar.

A formação docente tem impactos significativos na gestão escolar. Professores bem formados são mais capazes de planejar e executar estratégias pedagógicas eficazes, gerenciar conflitos e promover um ambien-

te de aprendizagem positivo. A pesquisa de Lima (2011) indica que a formação continuada contribui para o desenvolvimento de habilidades de liderança nos professores, permitindo-lhes atuar de maneira mais proativa na gestão da escola.

Além disso, a formação docente fortalece a autonomia profissional, capacitando os professores a tomar decisões informadas e a implementar mudanças que atendam às necessidades de seus alunos. Isso resulta em uma gestão escolar mais democrática e participativa, onde todos os membros da comunidade escolar têm voz e vez.

A formação docente é um elemento crucial para o aprimoramento das práticas de gestão escolar. Ao investir na formação contínua dos professores, as escolas promovem um ambiente de aprendizagem mais eficaz e harmonioso, contribuindo para o sucesso educacional dos alunos. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da formação docente e proporcionem os recursos necessários para sua implementação efetiva.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA SALA DE AULA E FORMAÇÃO DOCENTE

A gestão democrática e participativa é um princípio fundamental no contexto educacional brasileiro, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse modelo de gestão visa promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar — gestores, professores, alunos, pais e funcionários — nas decisões que afetam o ambiente educacional. A implementação eficaz da gestão democrática contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

A gestão democrática e participativa baseia-se em princípios como a autonomia escolar, a transparência nas decisões, a valorização da diversidade e o respeito aos direitos de todos os envolvidos no processo educativo. De acordo com Vieira, Assêncio e Lima (2017), esse modelo de gestão busca construir uma escola de todos e para todos, onde as decisões são tomadas coletivamente, respeitando as especificidades e necessidades de cada comunidade escolar. A participação ativa da comunidade escolar no processo de gestão fortalece a democracia e contribui para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

A gestão democrática e participativa na escola reflete-se diretamente na gestão da sala de aula. Quando os professores são incentivados a participar ativamente das decisões pedagógicas e administrativas, eles se tornam mais comprometidos com o processo educativo e mais motivados a implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Segundo Freitas et al. (2019), a participação dos educadores na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na definição das estratégias de ensino fortalece a autonomia docente e melhora a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além disso, a gestão democrática na sala de aula promove a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e respeitoso, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. A implementação de práticas pedagógicas que envolvem os alunos na tomada de decisões, como a construção conjunta de regras de convivência e a participação em projetos de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A formação docente desempenha um papel crucial na implementação da gestão democrática e participativa nas escolas. Programas de formação continuada que abordam temas como gestão escolar, liderança pedagógica, trabalho colaborativo e participação comunitária capacitam os professores a desempenharem suas funções de maneira mais eficaz e a contribuírem para a construção de uma escola mais democrática. Silva, Otani e Kruel (2020) destacam que a formação continuada dos profissionais de ensino é essencial para que a gestão democrática se torne uma realidade efetiva nas escolas.

A formação docente deve, portanto, ser entendida como um processo contínuo e reflexivo, que permite aos professores desenvolverem competências e habilidades

necessárias para atuar de forma autônoma e colaborativa. Essa formação deve ser contextualizada, levando em consideração as especificidades de cada realidade escolar e promovendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a gestão escolar.

Apesar dos avanços na implementação da gestão democrática e participativa, diversos desafios ainda persistem. A resistência à mudança, a falta de tempo e recursos para a formação continuada, a sobrecarga de trabalho dos professores e a limitada participação da comunidade escolar nas decisões são obstáculos que dificultam a efetivação desse modelo de gestão. De acordo com Gomes Júnior e Silva (2017), a superação desses desafios requer o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar, a criação de espaços de diálogo e a promoção de uma cultura de participação e colaboração.

É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da gestão democrática e participativa e ofereçam suporte adequado às escolas para a implementação desse modelo. A criação de condições favoráveis à participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo contribui para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e de qualidade.

A gestão democrática e participativa é um elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade. Sua implementação eficaz contribui para a melhoria da gestão da sala de aula e para o fortalecimento da formação docente. Ao promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, esse modelo de gestão cria um ambiente educacional mais colaborativo, inclusivo e respeitoso, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

CONCLUSÃO

Este estudo abordou a gestão da sala de aula, a importância da formação docente e a aplicação de uma gestão democrática e participativa no contexto educacional. Com base nas discussões realizadas, podemos concluir que, para que o processo educativo seja de fato eficiente e inclusivo, é necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, especialmente no que se refere à organização e gestão do ambiente escolar.

O primeiro objetivo deste trabalho foi analisar as práticas de gestão da sala de aula e como estas impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Com base na literatura e nas reflexões apresentadas, ficou claro que uma gestão eficiente da sala de aula não se limita à organização física ou logística, mas envolve uma série de práticas pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos, a mediação de conflitos e a criação de um ambiente de respeito e colaboração. Dessa forma, as práticas de gestão da sala de aula são diretamente responsáveis pela qualidade da aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos.

O segundo objetivo foi explorar o papel da formação docente no aprimoramento das práticas de gestão da sala de aula. Através das fontes revisadas, foi possível confirmar que a formação contínua dos professores é essencial para o desenvolvimento de habilidades que vão além do domínio dos conteúdos disciplinares. Os professores, ao serem formados para atuar de maneira mais reflexiva e colaborativa, adquirem a capacidade de lidar com os desafios cotidianos da sala de aula e de implementar práticas de gestão que favoreçam o aprendizado de todos os alunos.

O terceiro objetivo deste estudo foi investigar a relação entre a gestão democrática e participativa e as práticas de gestão da sala de aula, associando esse conceito à formação docente. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a gestão democrática e participativa nas escolas contribui diretamente para a melhoria das práticas de gestão da sala de aula. Quando a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais, é envolvida nas decisões pedagógicas, os professores se tornam mais comprometidos com a construção de um ambiente educacional colaborativo e respeitoso, o que se reflete diretamente nas práticas de gestão da sala de aula.

A primeira hipótese levantada foi de que a gestão democrática e participativa impacta positivamente o ambiente escolar e as práticas pedagógicas dos professores. Os resultados da pesquisa corroboram essa hipótese,

pois foi possível verificar que a gestão democrática, quando implementada de forma efetiva, promove um ambiente de ensino mais colaborativo, no qual os professores se sentem mais valorizados e, consequentemente, mais motivados a desenvolver práticas de ensino que envolvem ativamente os alunos. Além disso, a participação da comunidade escolar nas decisões favorece a criação de um ambiente mais inclusivo, onde todos os membros têm voz ativa no processo educativo.

A segunda hipótese formulada foi a de que a formação docente contínua é um fator chave para o aprimoramento das práticas de gestão da sala de aula. Os dados obtidos na revisão bibliográfica e nas discussões sobre a formação de professores confirmaram essa hipótese. A formação contínua capacita os educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, a desenvolverem novas estratégias de gestão e a se tornarem líderes no processo de ensino-aprendizagem. Professores bem formados são mais capazes de promover um ambiente de aprendizagem positivo e de gerenciar a sala de aula de maneira eficiente, lidando com os desafios cotidianos de forma proativa.

Embora os objetivos e as hipóteses deste estudo tenham sido alcançados, é importante destacar que algumas limitações existem. A pesquisa foi realizada com base em fontes teóricas, o que impõe a necessidade de validar os resultados por meio de estudos empíricos que envolvam a observação direta das práticas de gestão nas escolas. Além disso, a complexidade dos fatores que influenciam a gestão da sala de aula e a formação docente exige uma análise mais aprofundada, considerando o contexto sociocultural de diferentes regiões e realidades educacionais.

Para futuras pesquisas, seria interessante investigar como a gestão democrática e participativa pode ser implementada de forma mais prática e eficaz nas escolas, além de explorar os impactos dessa abordagem no desempenho acadêmico dos alunos e no clima escolar. Também seria relevante analisar a relação entre a formação docente e o uso de tecnologias educacionais no processo de gestão da sala de aula.

Este estudo confirmou a relevância da gestão da sala de aula, da formação docente e da gestão democrática e participativa para a melhoria da qualidade do ensino. A criação de ambientes educacionais colaborativos, nos quais todos os membros da comunidade escolar são parte ativa do processo decisório, fortalece a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, é fundamental que políticas públicas educacionais invistam na formação contínua dos professores e na implementação de modelos de gestão democrática e participativa, pois esses elementos são essenciais para o sucesso educacional a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABBAS, M. Y.; OTHMAN, M.; RAHMAN, N. A. Preschool environment: influence of design on children's learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 38, p. 309–318, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DIAS JÚNIOR, C. A.; SOARES, R. R. M.; LEMES, S. S. Indisciplina e práticas docentes: um estudo de caso em escolas públicas. Revista Educação e Fronteiras, v. 6, n. 16, p. 219–236, 2016.

FREITAS, Ana Paula et al. A gestão democrática na construção do projeto político-pedagógico escolar. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 94–112, 2019.

FURTADO, Ana Carolina. Gestão da sala de aula: desafios e possibilidades para o professor contemporâneo. São Paulo: Vozes, 2020.

GOMES JÚNIOR, José Carlos; SILVA, Edson Aparecido da. Desafios e possibilidades na implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 135–154, 2017.

LANE, K. L. et al. Classroom management strategies to support children with challenging behaviors: a cross-case analysis of high-performing teachers. Journal of Positive Behavior Interventions, v. 13, n. 2, p. 92–109, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: da reorientação dos estudos pedagógicos ao compromisso social com a escola pública. 5. ed. Goiânia: UFG, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. Formação contínua de professores: políticas, práticas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Cynthia Paes de.Gestão educacional e políticas públicas: desafios contemporâneos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 165–182, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VASQUES-MENEZES, Mary. Crise no financiamento da educação: impactos nas condições de trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1077–1096, 2018.

PEREIRA, L. M.; MARINOTTI, J. P.; LUNA, D. A. Planejamento e prática pedagógica: fundamentos e propostas. Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; OTANI, Maria Aparecida; KRUEL, Carla Cristina.Formação continuada de professores para a gestão democrática: uma proposta de articulação entre teoria e prática. Revista Gestão Universitária em Debate (GUD), Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 116–133, 2020.

SILVA, Roberto; SILVA, Juliana; SANTOS, Cláudia. Desvalorização docente e os impactos na qualidade do ensino. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 49, p. 45–60, 2016.

SOARES, R. R. M. Disciplina e autoridade: desafios da prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maria Aparecida de. Participação da comunidade escolar e os desafios da gestão democrática. Revista Gestão Escolar, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 123–138, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, Luciana; ASSÊNCIO, Renata; LIMA, Cláudio. Gestão democrática e autonomia escolar: contribuições para a construção de uma escola pública de qualidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 95–111, 2017.

A GAMIFICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

RESUMO
O objetivo deste estudo é considerar a gamificação como uma nova ferramenta pedagógica para a aprendizagem da matemática. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, baseada em autores que denotam a respeito da gamificação. Como conclusão, pode-se afirmar que a gamificação é interessante e importante para melhorar a aprendizagem em todos os níveis de ensino, pois ajuda muito na motivação dos alunos, além de diminuir o estresse presente no meio do enfrentamento das salas de aula que lhes parecem. No que diz respeito à implementação da gamificação em matemática, observou-se uma boa influência desta ferramenta no desenvolvimento de habilidades de cálculo e lógica matemática nos alunos, uma vez que lhes permite, por meio do uso de diferentes softwares existentes, desenvolver estratégias que lhes permitam avançar no nível, atingir os objetivos, ao final da obtenção das melhores notas.

Palavras-chave Gamificação; Ferramenta; Matemática.

INTRODUÇÃO

A gamificação é uma estratégia que tem sido amplamente utilizada na educação para tornar o aprendizado mais envolvente, motivador e eficaz. Quando aplicada ao ensino de matemática, a gamificação pode trazer inúmeros benefícios, tanto para os alunos quanto para os professores. Neste texto, exploraremos as contribuições da gamificação para a aprendizagem de matemática e como essa abordagem pode transformar a forma como os estudantes interagem com os conceitos matemáticos.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a matemática é frequentemente vista como uma disciplina difícil e abstrata por muitos estudantes. A gamificação pode ajudar a tornar a matemática mais acessível e interessante, apresentando os conceitos de forma mais visual e interativa. Através de jogos, desafios e atividades lúdicas, os alunos podem desenvolver suas habilidades matemáticas de uma maneira mais divertida e dinâmica.

Um dos principais benefícios da gamificação na aprendizagem de matemática é a motivação dos alunos. Ao introduzir elementos de jogos, como recompensas, níveis e competições, os estudantes se sentem mais engajados e incentivados a participar ativamente das aulas. Isso pode ajudar a aumentar a persistência e o interesse dos alunos pela matemática, tornando o processo de aprendizagem mais agradável e eficaz.

Além disso, a gamificação pode facilitar a personalização do ensino, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e recebam feedback imediato sobre seu desempenho. Os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo desafios mais complexos para os estudantes mais avançados e suporte adicional para aqueles que estão com dificuldades em determinados conceitos.

Outro aspecto importante da gamificação na aprendizagem de matemática é a promoção da colaboração e do trabalho em equipe. Muitos jogos matemáticos incentivam a cooperação entre os alunos, que podem trabalhar juntos para resolver problemas, discutir estratégias e compartilhar conhecimentos. Isso não apenas fortalece as habilidades sociais dos estudantes, mas também ajuda a reforçar os conceitos matemáticos de uma maneira mais significativa.

Além disso, a gamificação pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas essenciais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Os jogos matemáticos muitas vezes desafiam os alunos a pensar de forma crítica e criativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades matemáticas fundamentais.

Em resumo, a gamificação tem o potencial de revolucionar a forma como os alunos aprendem matemática, tornando o processo de ensino e aprendizagem motivadores. Ao integrar elementos de jogos nas aulas de

matemática, os professores podem estimular o interesse dos alunos, promover a colaboração e o trabalho em equipe, e desenvolver habilidades matemáticas essenciais de uma maneira mais envolvente e divertida. A gamificação não só torna a matemática mais acessível e interessante, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real, onde as habilidades matemáticas são cada vez mais importantes.

A CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO

Todas as espécies têm capacidade de aprendizagem para se adaptar ao ambiente que as rodeia, e para serem capazes de se desenvolver e durar ao longo do tempo. No caso do ser humano, desde o nascimento ele está em constante aprendizado, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, aprendendo aspectos que o servirão ao longo de sua vida. Quando atingem a fase escolar, adquirem habilidades para compreender as informações transmitidas para que possam processar os conhecimentos necessários e poder avançar em seu período educacional.
Dentre os recursos tecnológicos mais amplamente empregados na era da globalização, a Internet desponta como um dos mais proeminentes, contribuindo para o progresso da sociedade e o acesso à informação. De acordo com Santos (1994, p. 30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O cronômetro global dominante mencionado é simplesmente o tempo tecnológico mecânico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm acesso tão amplo às Tecnologias da Informação que, por vezes, não aprofundam a pesquisa sobre os assuntos em debate.
A aprendizagem é um processo que se dá não apenas pela capacidade cognitiva que o aluno possui, mas também pela disposição e motivação que a pessoa tem para aprender e pelos processos de planejamento e controle que existem para transmitir conhecimento, portanto, todos esses aspectos são importantes para considerar que as estratégias de aprendizagem são adequadas para poder garantir que o processo aprendizagem é desenvolvida corretamente atingindo o objetivo.
Os avanços na tecnologia abriram novas portas para a disseminação livre de informações, impulsionando o uso das redes sociais e o ativismo em escala global. No entanto, ao mesmo tempo, há uma faceta preocupante: o poder que empresas e governos possuem para aumentar sua influência sobre os canais de comunicação, restringir o fluxo de informações e explorar essas plataformas em prol de seus interesses financeiros e de controle, muitas vezes à custa da liberdade de expressão e da própria democracia.
Observa-se, por vezes, que a fraca capacidade dos alunos para resolver problemas do dia-a-dia se deve a uma aprendizagem significativa e a um desenvolvimento cognitivo conceptual deficiente, que devem ser abordados para melhorar estes aspetos e garantir com sucesso que o aluno aprenda de forma adequada, e que o leve a ter sucesso nos estudos.

O grau de percepção do usuário sobre o serviço é o que determina sua qualidade e se a aquisição de conhecimento em determinada instituição confere ou não reconhecimento social por ter um fator diferenciador que indica que esse serviço é de qualidade. (VILLANUEVA, 2020, s/p)

Uma das teorias de aprendizagem que existe é a proposta por Ausubel em 2002 denominada aprendizagem significativa, "este é um processo pelo qual a informação é relacionada, de forma não arbitrária ou literal, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo" (MARTÍNEZ, ET. AL., 2012), esta é uma teoria psicológica cujo objetivo é aprender em sala de aula e, por sua vez, para que ocorra uma aprendizagem significativa.
Da mesma forma, as contribuições mostradas por Vygostky devem ser reconhecidas, onde ele mostra a importância da interação social, da linguagem e da simbolização no domínio progressivo de um campo concei-

tual.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Os processos educativos estão passando por uma transformação significativa com a integração das tecnologias. A era digital trouxe consigo inúmeras ferramentas e recursos que estão sendo habilmente incorporados no campo da educação, redefinindo a forma como aprendemos e ensinamos.

As tecnologias educacionais oferecem uma oportunidade única de tornar a aprendizagem mais interativa, envolvente e personalizada. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais, realidade virtual, inteligência artificial e outras inovações estão sendo utilizadas para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e acessíveis.

Além disso, as tecnologias estão ampliando o alcance da educação, permitindo que estudantes de todo o mundo acessem conteúdos educacionais de qualidade, independentemente de suas localizações geográficas. A aprendizagem online, por exemplo, oferece flexibilidade de horários e a possibilidade de personalizar o ritmo de estudo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Os processos educativos que incorporam as tecnologias também promovem a colaboração entre os estudantes e estimulam a criatividade. Ferramentas de comunicação online, fóruns de discussão e projetos colaborativos permitem que os alunos trabalhem em equipe, compartilhem ideias e desenvolvam habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

É fundamental que educadores e instituições de ensino estejam preparados para integrar de forma eficaz as tecnologias no ambiente educacional, garantindo que o uso dessas ferramentas seja significativo e promova uma aprendizagem eficaz. Os processos educativos que fazem uso das tecnologias têm o potencial de revolucionar a forma como aprendemos, preparando os estudantes para os desafios do século XXI e capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos, criativos e adaptáveis em um mundo em constante transformação.

É imperativo começar a trabalhar diretamente na gestão de processos educativos, pois é aí que se concretizou o impacto das necessidades educativas, por isso a gestão escolar desempenha um papel preponderante nestes anos de melhoria contínua dos processos referidos:

Destaque para optimização e expansão de infra-estruturas, desenvolvimento de novos programas educativos, maior envolvimento das famílias, melhorias organizacionais no planejamento, trabalho em equipe, TICs, formação de professores, etc. (RODRIGUEZ, ORDÓÑEZ E LÓPEZ, 2020, p. 289).

Um conceito é composto por três aspectos diferentes que são a referência, o significado e o significante, para alcançar a compreensão de um conceito deve ser estruturado um esquema que permita ao aluno compreender o que é ensinado em sala de aula.

No entanto, ao analisar mais profundamente o assunto, com o suporte de referências teóricas mencionadas ao longo do texto, percebemos que os professores também precisam de uma formação específica para desvendar toda a estrutura enganosa por trás das informações transmitidas pela mídia, principalmente pelos meios televisivos.

Esses efeitos da tecnologia são subversivos para algumas das crenças e suposições mais profundas da sociedade sobre a educação. Em particular, esses efeitos podem desafiar a visão de que o papel dos professores é transmitir seus conhecimentos aos alunos. Além disso, podem contestar a ideia de que a função da avaliação é determinar se os alunos adquiriram os conhecimentos transmitidos. Assim, implicitamente, a tecnologia parece apoiar a visão construtivista que tentou mudar a visão social prevalecente da educação, com pouco sucesso até o momento. (COLLINS, 1998, p. 37).

Cabero (2001) identifica as seguintes dificuldades gerais para a introdução das TIC no sistema educacional: presença (quantidade, qualidade e atualização de equipamentos; manutenção; hardware e software adaptados ao conteúdo curricular e necessidades educacionais), formação de professores para o uso dessa tecnologia (compreender

o ambiente e relacioná-lo aos pressupostos ideológicos e políticos que transmitem), cultura escolar (conservadora e tradicionalista, voltada para os professores; crença tradicional sobre como ocorre a aprendizagem), modelo organizacional do centro educacional (tipo de meio a ser inserido e funções que ele pode realizar).

Memória e aprendizagem estão relacionadas, pois o que é aprendido fica registrado no cérebro e está em constante reorganização dependendo da quantidade de conhecimento que o sujeito adquire.

Para que a aprendizagem seja adequada, devem ser aplicadas ferramentas pedagógicas que permitam uma boa compreensão, estas estão intimamente relacionadas a certas características que o professor deve ter para melhorar a educação em qualquer nível, portanto, a comunicação professor-aluno deve ser eficaz, é assim que em qualquer processo de comunicação é importante levar em consideração que a voz, a personalidade e a linguagem utilizadas pelo comunicador são utilizadas corretamente.

Dentre as muitas ferramentas pedagógicas aplicadas nas salas de aula do nível infantil e primário, podem ser citadas as histórias motoras que permitem ao aluno por meio da narração, música, jogos, simulações e dramatizações desenvolver suas habilidades motoras, da mesma forma que permite que as crianças desenvolvam sua capacidade criativa, e interdisciplinar várias áreas, como música e artes plásticas.

Além disso, é mencionado o jogo linguístico, essa ferramenta pedagógica é utilizada em sala de aula para a compreensão de línguas estrangeiras e permite que o aluno e o professor tenham uma relação diferente daquela que criam em sala de aula e, assim, o professor fica em contato mais direto com os alunos, permitindo que a aula seja mais agradável, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, os jogos para aprender matemática são uma das ferramentas utilizadas para melhorar a compreensão numérica, pois esse assunto é considerado complexo e enfadonho por muitos alunos, de modo que devem ser aplicadas várias ferramentas pedagógicas que permitam a compreensão e proporcionem aos alunos a capacidade de resolver problemas matemáticos com técnicas de aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos.

Como resultado das constantes mudanças no mundo e na educação, as estratégias de aprendizagem e as ferramentas pedagógicas evoluíram e, juntamente com as TICs, permitiram alcançar cada aluno de várias maneiras para garantir que eles adquiram os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento em todos os níveis educacionais.

Esses avanços tecnológicos não são novos, mas vêm abrindo caminho ao longo dos anos na busca de se adequar às demandas conceituais e pedagógicas de cada época, no entanto, é importante destacar que isso não é verdade em todas as partes do mundo, uma vez que os países desenvolvidos estão em vantagem sobre os países em desenvolvimento devido à acessibilidade tecnológica que os primeiros têm em relação aos segundos.

É importante ressaltar que é preciso estar sempre em constante evolução e adaptação com essas novas tecnologias para aproveitar o interesse que os alunos têm por elas e adaptá-las ao processo de ensino-aprendizagem, o que permite melhorar a cada dia no aspecto pedagógico e na gestão educacional, principalmente no nível universitário com o objetivo de alcançar excelentes profissionais. Como mencionado por Briceño (2014):

A gestão do ensino superior deve, portanto, considerar um novo ponto de vista para a gestão universitária, onde se busca operar a gestão do conhecimento e abandona-se a noção de disciplinas como unidades independentes e autônomas, para considerar a noção de sistemas, de multicampus, da universidade com base em redes de conhecimento propagadas a partir de ferramentas tecnológicas. (p. 71)

Para alcançar uma preparação de qualidade dos alunos, também é importante que os professores sejam treinados e treinados para que utilizem essas ferramentas de forma adequada em seu processo de ensino

e, por sua vez, evoluam como a tecnologia, uma vez que o ensino junto com a tecnologia é dinâmico, se esse processo de formação não ocorrer por falta de interesse por parte das instituições ou dos professores, não será possível aproveitar as capacidades e habilidades de cada professor para transmitir seus conhecimentos corretamente.

AS NOVAS TECNOLOGIAS

As novas tecnologias de informação e comunicação têm sido foco de discussão porque alguns pontos fracos são conhecidos tanto no nível dos alunos quanto pelos professores e instituições são aspectos que devem ser lembrados para a busca constante de possíveis soluções.

Apesar dos problemas mencionados, as instituições estão prontas para aprimorar a tecnologia para que os alunos possam ter as ferramentas necessárias nestes tempos de mudança, e as TICs estão cada vez mais amigáveis, acessíveis e adaptáveis e as instituições assumem incorporar equipamentos tecnológicos para poder fazer mudanças significativas na pedagogia e se desvincular um pouco do ensino tradicional e alcançar o aprendizado mais construtivo.

Entre as características das TICs, uma série de aspectos são importantes como:

Imaterialidade: sua matéria-prima é a informação em termos de sua geração e processamento, permitindo assim o acesso a grandes massas de dados em curtos períodos de tempo, apresentando-os por meio de diferentes tipos de códigos linguísticos e sua transmissão para lugares distantes.

Interatividade: permite uma relação sujeito-máquina adaptada às características dos usuários.

Instantaneidade: facilita a quebra das barreiras temporais e espaciais das nações e culturas.

Inovação: busca a melhoria, mudança e melhoria qualitativa e quantitativa de seus antecessores, elevando os parâmetros de qualidade em imagem e som

Digitalização de imagem e som: o que facilita seu manuseio e distribuição com parâmetros de qualidade mais altos e com menores custos de distribuição, focados mais em processos do que em produtos.

Automação e interconexão: podem funcionar de forma independente, sua combinação permite que suas possibilidades sejam ampliadas, assim como seu escopo.

Diversidade: tecnologias que giram em torno de algumas das características mencionadas acima e da diversidade de funções que podem desempenhar.

As inovações tecnológicas permitiram a inclusão de novos aspectos, como realidade aumentada e realidade virtual, o que beneficia a comunidade educacional, essas tecnologias são aplicadas a partir de um dispositivo móvel que está conectado para executar o processo totalmente alheio ao computador e que permite ao aluno aprender e se divertir ao mesmo tempo.

Levando em consideração o aspecto do uso de dispositivos móveis para a aprendizagem, surge o M-Learning (Mobile Learning), que permite ao aluno ser independente do uso de um computador (CHAVARRÍA & GARCÍA, 2012), podendo ser utilizado em diferentes áreas da vida cotidiana, deixando pouco espaço para o lazer. O M-Learning está associado à maioria das teorias educacionais, desde o behaviorismo até o aprendizado colaborativo.

A gamificação de forma simples pode ser definida como uma tecnologia que permite o uso de mecânicas e técnicas de jogo em ambientes que não têm relação com o jogo, hoje tem sido muito popular porque graças às novas tecnologias tem sido possível desenvolver ferramentas que permitem aos alunos aprender de forma divertida e diferente da forma tradicional.

De acordo com Jurado em 2017 e citado por Zapata Vega, 2019, ele aponta que:

Os benefícios da gamificação podem ser considerados como oportunidades em relação à aprendizagem, uma vez que fortalece a motivação intrínseca do artista, ele pode escolher, controlar, colaborar, sentir o desafio e alcançar um resultado ou conquista. Está relacionado ao desenvolvimento cognitivo na medida em que as habilidades de tomada de decisão, resolução de problemas e autodeterminação são desenvolvidas (ZAPATA VEGA, 2019, p. 14)

A nível pedagógico, a gamificação é uma técnica inovadora muito dinâmica tanto para alunos como para professores, pois permite-lhes interagir e adquirir conhecimentos através da obtenção de várias experiências, uma vez que este tipo de jogo dá potencial para desenvolver competências nos indivíduos que os servirão no seu ambiente de trabalho.

A ludicidade faz com que cada ser humano tenha suas razões para brincar e que sejam o grau de competência garantido a um sujeito habilidoso e concreto para desenvolver seu pensamento crítico diante de um determinado objeto, ou seja, no momento em que atinge o objetivo proposto na habilidade, ele para por um momento e reflete sobre o que foi pensado anteriormente para tomar a decisão certa (COELLO E GAVILANES, 2019, p. 19)

Deve-se ter em mente que existe uma diferença entre gamificação e jogos educativos porque são estratégias completamente diferentes tanto na teoria quanto na prática, gamificação não significa jogar, mas o uso de elementos do jogo (pontos, níveis, regras, tempo), mas não em contextos lúdicos para atingir determinados objetivos ou metas. O jogo educacional refere-se à incorporação do modo de jogo nos objetivos de aprendizagem digitalmente ou não, e eles não estão necessariamente relacionados à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a leitura e a escrita, a matemática é fundamental no ensino fundamental, por isso é importante conhecer as dificuldades de aprendizagem que existem nos alunos quando se trata de entender a matemática e assim saber o nível de sucesso ou fracasso que se tem no momento de lecionar a aula para que as previsões possam ser feitas e garantir que os alunos adquiram conhecimentos corretamente para serem capazes de entender a matemática, capaz de enfrentar esses tempos de mudança sem medo.

É por isso que as estratégias de ensino-aprendizagem são extremamente importantes e que o professor leve em consideração que a educação é integral vendo o indivíduo como um todo (mente, corpo e espírito), estimulando cada um desses aspectos no aluno e alcançando uma aprendizagem efetiva para cada um. Para isso, é preciso levar em consideração aspectos como o ambiente familiar e como ele influencia sua capacidade de aprendizagem, o ambiente sociocultural e socioeconômico, as relações interpessoais, uma vez que a questão afetiva está relacionada à aprendizagem e como o aluno é capaz de apreender o que o professor ensinou. Novas tecnologias também são utilizadas para o ensino de matemática, por isso os professores devem estar atualizados com o uso de cada uma dessas ferramentas tecnológicas para aproveitá-las no processo, e como mencionado essas tecnologias hoje são inevitáveis porque quando o aluno desenvolver sua vida profissional terá que enfrentar várias tecnologias nas empresas. Isso não se destina a substituir o professor pela tecnologia, mas sim que eles servirão de suporte para o ensino, desde que sejam usados adequadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO-AGUILAR, L. Aprendizagem e memória. Jornal de Neurologia, 32(4), 373-381. 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em 2 fev. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

CASANOVES BOIX, J., KÜSTER BOLUDA, I., & VILA LÓPEZ, N. Por que as instituições de ensino superior devem apostar na marca? Educational research journal, 37 (1), 111-313. Disponível em: Https://doi.org/10.6018/rie.37.1.291191. Acesso em 06 fev.2025.

CABERO, J. Tecnologia educativa. Desenho e uso de mídia na educação. Barcelona, Espanha: Paidós. 2001.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede (A Era da Informação; T.1). 2ª edição. Madrid: Alliance. 1997.
COELLO, L. J., & GAVILANES, B. E. A gamificação do processo de ensino-aprendizagem significativo. Guayaquil, Equador: Projeto especial de graduação da Universidade de Guayaquil para se candidatar ao grau de Bacharel em Ciências da Educação com menção em Sistemas Multimídia. 2019.
COLLINS, A. O potencial das tecnologias de informação para a educação. In Vizcarro, C. e J. León. Novas tecnologias de aprendizagem, pp. 29-46. Madrid: pirâmide. 1998.
RAMIREZ, L. Tendências de Inovação Educacional em Contextos Sociais. Análise de Mapeamento de Literatura. Education Magazine, 44 (1), 1-27. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092001. Acesso em fev.2025.
VILLANUEVA-VAZQUEZ, A. Modelo exploratório de qualidade no ensino superior. Dimensão empresarial, 18(1). Doi: 10.15665/dem.v18i(1).2239. 2020.

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES

ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA

RESUMO
A saúde mental dos professores é um fator determinante para a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, muitos docentes enfrentam desafios como excesso de demandas burocráticas, carga horária elevada, pressão por resultados e falta de reconhecimento profissional, o que pode levar a altos níveis de estresse, ansiedade e até mesmo à síndrome de burnout. Esses fatores comprometem não apenas a qualidade de vida dos educadores, mas também a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Antigamente, os professores adoeciam menos devido a um contexto social mais favorável. As turmas eram menores, o respeito ao docente era maior e as exigências administrativas eram reduzidas, o que diminuía o estresse no trabalho. Havia também uma clara separação entre vida pessoal e profissional, sem a pressão de estar constantemente disponível, como acontece hoje com a tecnologia. Embora os desafios existissem, a profissão era mais valorizada e o ambiente escolar mais disciplinado, fatores que protegiam a saúde física e mental dos educadores. Atualmente, a sobrecarga, a desvalorização e a intensificação das tarefas têm levado a um aumento expressivo nos casos de adoecimento, evidenciando a necessidade urgente de melhores condições de trabalho e reconhecimento para esses profissionais. Para minimizar esses impactos, é essencial que as instituições de ensino adotem políticas de apoio à saúde mental dos professores, oferecendo suporte psicológico, programas de formação continuada e estratégias para equilibrar a vida profissional e pessoal. Além disso, um ambiente escolar colaborativo e a valorização profissional são fundamentais para fortalecer o bem-estar dos docentes. Investir na saúde mental dos professores não apenas melhora seu desempenho e satisfação profissional, mas também contribui para um ambiente escolar mais saudável, impactando positivamente a qualidade da educação.

PALAVRA-CHAVE: Saúde mental do professor, estresse docente, Apoio institucional

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos professores é um tema de crescente preocupação no cenário educacional, especialmente diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A docência é uma profissão que exige não apenas conhecimento técnico e pedagógico, mas também um alto grau de envolvimento emocional e psicológico. No entanto, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento profissional, a pressão por resultados e as dificuldades enfrentadas na relação com alunos, pais e gestores contribuem para o desenvolvimento de problemas como estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout.

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizado e desenvolvimento, muitas vezes se torna um ambiente de grande pressão, no qual os professores lidam com turmas superlotadas, recursos pedagógicos insuficientes e cobranças constantes. Além disso, a exigência de atualização constante e a necessidade de adaptação a novas metodologias, tecnologias e demandas educacionais intensificam o desgaste emocional. Esse contexto afeta diretamente a qualidade do ensino, uma vez que um professor sobrecarregado e emocionalmente fragilizado pode ter dificuldades em desempenhar seu papel de forma eficaz, comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, torna-se essencial discutir as condições de trabalho dos docentes e suas implicações para a qualidade da educação, analisando os fatores que afetam a saúde mental desses profissionais e propondo estratégias para promover um ambiente escolar mais saudável.

Professores tem se tornado um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, especialmente em um cenário de mudanças constantes e desafios estruturais no sistema de ensino. A docência exige não apenas domínio do conteúdo e metodolo-

gias pedagógicas, mas também um grande envolvimento emocional e psicológico. No entanto, fatores como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização da profissão, a pressão por resultados, a indisciplina dos alunos e a falta de suporte institucional contribuem para o desenvolvimento de transtornos como estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Esses problemas afetam não apenas a vida pessoal dos docentes, mas também seu desempenho profissional e, consequentemente, o aprendizado dos estudantes.

A precarização das condições de trabalho, a exigência de atualização constante e a necessidade de adaptação a novas tecnologias e metodologias aumentam a carga mental dos professores. Além disso, o ambiente escolar pode ser um espaço de grande pressão, onde os profissionais precisam lidar com turmas numerosas, recursos pedagógicos limitados e expectativas elevadas por parte de gestores, famílias e da própria sociedade. Essa sobrecarga emocional pode resultar na perda de motivação, no aumento do absenteísmo e, em casos mais graves, no abandono da profissão, o que gera um impacto negativo na continuidade e qualidade do ensino. Diante desse contexto, torna-se essencial compreender a relação entre a saúde mental dos professores e a qualidade do ensino. A forma como os docentes lidam com os desafios do dia a dia influencia diretamente sua capacidade de engajar e
inspirar os alunos, bem como a eficácia dos processos pedagógicos. Portanto, discutir as condições de trabalho, os fatores que contribuem para o adoecimento mental e as possíveis estratégias de enfrentamento é fundamental para garantir não apenas o bem-estar dos professores, mas também um ensino mais eficaz e humanizado.

No passado, a profissão docente era considerada uma das mais respeitadas da sociedade. Os professores ocupavam um lugar de prestígio, e suas condições de trabalho, embora não isentas de dificuldades, eram significativamente diferentes das atuais. As turmas eram geralmente menores, o ambiente escolar mais disciplinado e a carga de atividades extraclasse muito menos intensa. O respeito à autoridade do professor era uma norma socialmente estabelecida, o que reduzia significativamente os níveis de estresse e a pressão emocional enfrentados em sala de aula.

Outro fator importante é que, antigamente, a exigência burocrática sobre o professor era bem menor. Hoje, além de ensinar, ele precisa preencher relatórios, acompanhar índices de desempenho, participar de reuniões intermináveis e estar constantemente disponível para a comunidade escolar e para as exigências administrativas. Essa sobrecarga, associada à precarização das condições de trabalho e à desvalorização profissional, tem contribuído diretamente para o aumento dos problemas de saúde entre os docentes modernos.

Além disso, os impactos da tecnologia e da trouxeram novos desafios, como a expectativa de atendimento imediato a alunos e responsáveis fora do horário escolar, intensificando o desgaste psicológico. Portanto, é possível afirmar que os professores do passado adoeciam menos não porque a profissão fosse fácil, mas porque o contexto social, cultural e profissional era mais favorável ao equilíbrio entre vida pessoal e trabalho. Resgatar o respeito, a valorização e as condições adequadas para o exercício da docência é essencial para reverter o quadro atual e preservar a saúde dos educadores

Este artigo tem como objetivo analisar, investigar os principais fatores que afetam a saúde mental dos docentes, os impactos dessa realidade na qualidade da educação e possíveis medidas para minimizar esse problema. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, busca-se contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equilibrado e favorável tanto para os professores quanto para os alunos, promovendo um ensino de maior qualidade e um sistema educacional mais sustentável.

DESENVOLVIMENTO

A saúde mental dos professores tem se tornado um tema cada vez mais relevante no cenário educacional. O estresse, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar afetam diretamente o bem-estar emocional dos docentes. Esses fatores não

apenas comprometem a qualidade de vida desses profissionais, mas também influenciam significativamente o ensino e o aprendizado dos alunos. Este artigo discute a importância da saúde mental dos professores, os desafios enfrentados e os impactos que o desgaste emocional pode ter na qualidade da educação. Isso tem sido amplamente debatida devido ao impacto direto que exerce na qualidade do ensino. O desgaste emocional enfrentado pelos docentes compromete não apenas seu bem-estar pessoal, mas também a interação com os alunos e a eficácia do processo educativo. Neste contexto, é essencial compreender os desafios que levam ao adoecimento mental dos professores e as consequências dessa realidade no ambiente escolar.

O Desafio da Saúde Mental no Magistério.

Os professores lidam diariamente com diversas demandas que vão além do ensino em sala de aula. Entre os desafios mais comuns, destacam-se:

Carga horária extensa e acúmulo de funções: Muitos professores trabalham em mais de uma escola ou acumulam diversas turmas para complementar a renda, resultando em jornadas exaustivas.

Pressão por resultados: A cobrança por desempenho dos alunos e metas estabelecidas por instituições e órgãos reguladores gera estresse e ansiedade.

Indisciplina e falta de apoio: A dificuldade de manter a disciplina em sala de aula e a ausência de suporte adequado por parte das instituições contribuem para o esgotamento emocional.

Baixos salários e desvalorização profissional: A remuneração frequentemente inadequada e a falta de reconhecimento pelo trabalho impactam negativamente a autoestima e a motivação dos professores.

Uso excessivo de tecnologia e novas exigências pedagógicas: A necessidade de adaptação constante a novas metodologias e recursos tecnológicos pode gerar insegurança e aumentar a sobrecarga de trabalho.

Esses fatores combinados criam um ambiente propício ao desenvolvimento de problemas como estresse crônico, ansiedade, depressão e a chamada Síndrome de Burnout, caracterizada pelo esgotamento físico e emocional extremo.

Os Impactos na Qualidade de Ensino.

A saúde mental dos professores está diretamente relacionada à qualidade do ensino. Quando um professor está emocionalmente desgastado, sua capacidade de planejar aulas, interagir com os alunos e criar um ambiente de aprendizagem saudável fica comprometida. Entre os principais impactos, podemos destacar:

1. Diminuição do engajamento e da criatividade – Professores sobrecarregados tendem a apresentar menos entusiasmo e criatividade na elaboração de aulas, tornando o aprendizado menos dinâmico e interessante.
2. Aumento do absenteísmo – O afastamento por questões de saúde mental pode gerar descontinuidade no ensino, prejudicando o desenvolvimento dos alunos.
3. Queda na qualidade das interações com os estudantes – O cansaço emocional pode afetar a paciência e a empatia do professor, impactando negativamente a relação com os alunos.
4. Dificuldade em lidar com desafios pedagógicos – Professores exaustos têm menos recursos emocionais para enfrentar problemas como dificuldades de aprendizado e questões disciplinares.
5. Efeito cascata na motivação dos alunos – Um professor desmotivado pode gerar um ambiente de ensino menos estimulante, afetando o interesse e o desempenho dos estudantes.

Estratégias para a Promoção da Saúde Mental dos Professores

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino e a sociedade como um todo adotem medidas para apoiar a saúde mental dos professores. Algumas estratégias incluem:

Promoção de um ambiente de trabalho saudável – Criar espaços de diálogo, oferecer suporte psicológico e valorizar o trabalho docente pode contribuir para o bem-estar emocional.

Redução da carga horária e valorização salarial – Condições de trabalho adequadas, remuneração justa e benefícios são fundamentais para a motivação e a saúde dos professores.

Programas de formação continuada – Oferecer capacitação para lidar com desafios emocionais e pedagógicos pode preparar melhor os professores para enfrentar a rotina escolar.
Fortalecimento das políticas públicas de saúde mental – Governos e instituições devem investir em ações que promovam a saúde mental dos educadores, incluindo atendimento psicológico acessível.
Uso equilibrado da tecnologia – A introdução de ferramentas digitais deve vir acompanhada de suporte e formação para evitar a sobrecarga dos docentes. O problema que mais afeta a saúde mental dos professores é a Síndrome de Burnout, causada pelo estresse crônico no ambiente de trabalho. Essa condição se manifesta por meio de esgotamento emocional, despersonalização (distanciamento dos alunos e colegas) e sensação de ineficácia profissional. Os principais fatores que contribuem para isso incluem:
Muitas turmas, excesso de burocracia e pressão por resultados, indisciplina dos alunos (conflitos em sala de aula aumentam a tensão e a frustração), falta de reconhecimento, baixos salários e pouca valorização da profissão, ambiente de trabalho desgastante, salas lotadas, falta de recursos e relações difíceis com a gestão escolar.
Além do Burnout, transtornos como ansiedade e depressão também são comuns, prejudicando a qualidade de vida e, muitas vezes, levando ao afastamento do trabalho.
1. Adoecimento Mental dos Professores
Os professores enfrentam uma série de dificuldades que afetam sua saúde psicológica. Entre as principais causas do adoecimento mental, destacam-se:
Sobrecarga de Trabalho: Muitos docentes acumulam jornadas extensas, atuando em diversas escolas e realizando tarefas além da sala de aula, como planejamento, correção de atividades e participação em reuniões pedagógicas. Essa sobrecarga contribui para o esgotamento físico e mental.
Pressão por Resultados: A cobrança por um bom desempenho dos alunos em avaliações institucionais e externas gera um clima de tensão constante, aumentando a ansiedade dos professores.
Indisciplina e Violência Escolar: O enfrentamento diário de situações de indisciplina e, em alguns casos, até mesmo de violência física e verbal por parte dos alunos ou responsáveis, afeta o equilíbrio emocional dos professores.

Baixos Salários e Desvalorização Profissional: A falta de reconhecimento da importância da profissão, somada a uma remuneração muitas vezes insuficiente para atender às necessidades básicas, gera desmotivação e frustração.
Falta de Apoio Institucional: Muitos professores não recebem suporte adequado das direções escolares e das redes de ensino, o que os faz sentir-se isolados e sem recursos para lidar com os desafios cotidianos.
Uso Exacerbado da Tecnologia e Novas Demandas: A necessidade de adaptação a novas metodologias e tecnologias digitais, muitas vezes sem formação adequada, gera insegurança e aumenta a carga de trabalho.
2. Impactos da Saúde Mental Comprometida na Qualidade de Ensino
A qualidade do ensino está diretamente ligada ao bem-estar dos professores. Quando esses profissionais enfrentam problemas de saúde mental, diversos aspectos do processo educativo são prejudicados:
Menor Engajamento e Criatividade: Professores esgotados têm menos disposição para planejar aulas inovadoras, tornando o ensino mais mecânico e menos envolvente para os alunos.
Aumento do Absenteísmo e Rotatividade: A sobrecarga emocional leva ao afastamento frequente dos docentes e, em alguns casos, ao abandono da profissão. Isso causa descontinuidade no aprendizado dos estudantes.
Dificuldade na Mediação de Conflitos: O desgaste psicológico reduz a paciência e a capacidade de resolver conflitos em sala de aula, impactando o ambiente escolar e a relação com os alunos.
Efeito Negativo na Motivação dos Alunos: Um professor desmotivado e emocionalmente abalado transmite essa energia para os alunos, afetando seu interesse e participação nas aulas.
3. Estratégias para Melhorar a Saúde Mental dos Professores

Diante desses desafios, é essencial adotar medidas que protejam e promovam a saúde mental dos docentes. Algumas estratégias eficazes incluem:

Criação de Programas de Apoio Psicológico: Disponibilizar suporte emocional e psicológico dentro das escolas ou por meio de convênios pode ajudar os professores a lidarem melhor com o estresse e a ansiedade.

Valorização e Melhoria das Condições de Trabalho: Redução da carga horária, salários mais justos e melhores condições estruturais nas escolas são fundamentais para reduzir o adoecimento mental dos docentes.

Capacitação e Formação Contínua: Oferecer cursos e treinamentos sobre gestão do estresse, inteligência emocional e novas metodologias pedagógicas pode ajudar os professores a se sentirem mais preparados e seguros.

Promoção de um Ambiente Escolar Saudável: O incentivo ao respeito mútuo, à comunicação assertiva e ao apoio entre colegas de profissão contribui para um clima organizacional mais positivo.

Políticas Públicas para a Saúde Mental dos Educadores: Governos e gestores educacionais devem criar e fortalecer políticas que garantam a assistência à saúde mental dos professores, prevenindo o adoecimento e incentivando um ambiente de trabalho equilibrado.

A saúde mental dos professores influencia diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Quando os docentes enfrentam altos níveis de estresse, ansiedade ou esgotamento, isso pode levar a dificuldades na gestão da sala de aula, menor engajamento e até mesmo absenteísmo. Estudos apontam que professores com boa saúde mental demonstram maior criatividade, paciência e empatia no ambiente escolar, promovendo um aprendizado mais eficaz e um clima educacional mais positivo.

Para melhorar esse cenário, é essencial que instituições de ensino implementem políticas de bem-estar, como programas de apoio psicológico, redução da carga de trabalho excessiva e incentivo a práticas de autocuidado. Além disso, a valorização profissional e um ambiente de trabalho colaborativo são fatores-chave para reduzir o estresse e prevenir a síndrome de burnout, cada vez mais comum entre educadores. A promoção da saúde mental dos professores não beneficia apenas os próprios profissionais, mas impacta toda a comunidade escolar. Ao investir no bem-estar dos docentes, garantimos um ensino mais humanizado e eficaz, contribuindo para uma sociedade mais equilibrada e saudável.

A saúde mental dos professores não depende apenas de fatores individuais, mas também do suporte institucional oferecido pelas escolas e redes de ensino. Muitas vezes, docentes enfrentam desafios como excesso de demandas burocráticas, salas de aula superlotadas e falta de recursos pedagógicos, o que contribui para o estresse e a exaustão emocional. Sem um ambiente de trabalho estruturado e acolhedor, o risco de desenvolver problemas psicológicos, como ansiedade e burnout, aumenta significativamente.

Um dos principais fatores que contribuem para a saúde mental dos professores é o reconhecimento profissional. Sentir-se valorizado e respeitado dentro do ambiente de trabalho melhora a autoestima e a motivação, reduzindo o impacto do estresse. Além disso, programas institucionais que promovem o bem-estar, como acesso a acompanhamento psicológico, formação continuada e espaços para diálogo e troca de experiências, são fundamentais para criar um ambiente mais saudável.

Outro ponto crucial é a construção de uma cultura escolar que priorize o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Muitas vezes, professores levam trabalho para casa, comprometendo seu tempo de descanso e lazer. Políticas que incentivam a divisão equilibrada de tarefas e a gestão eficiente do tempo são essenciais para evitar a sobrecarga e garantir a qualidade de vida dos docentes.

Investir no apoio institucional é investir na qualidade da educação. Quando professores têm suporte adequado, eles podem exercer sua profissão de forma mais saudável, refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos e na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo.

CONCLUSÃO

A saúde mental dos professores é um fator determinante para a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a desvalorização profissional e a falta de apoio institucional têm levado muitos docentes ao esgotamento físico e emocional. Esse cenário não apenas compromete o bem-estar dos educadores, mas também impacta diretamente o aprendizado, a motivação dos alunos e a dinâmica escolar como um todo. Não deve ser vista como um problema individual, mas como uma questão estrutural que afeta toda a sociedade. O desgaste emocional e psicológico dos docentes impacta diretamente a qualidade do ensino, exigindo ações urgentes para promover condições de trabalho mais saudáveis e uma valorização real da profissão. Se a educação é a base para o desenvolvimento de um país, investir no bem-estar dos professores é garantir um futuro melhor para todos.

A qualidade da educação está diretamente ligada ao bem-estar dos professores. O desgaste emocional e os transtornos psicológicos comprometem não apenas a vida dos docentes, mas também a aprendizagem dos alunos. Investir na saúde mental dos professores é essencial para garantir um ensino de qualidade e um ambiente educacional mais saudável para todos. Medidas institucionais, políticas públicas e a valorização da profissão são fundamentais para que esses profissionais possam desempenhar seu papel com equilíbrio, motivação e excelência. Diante dessa realidade, torna-se essencial que gestores educacionais, governos e a sociedade como um todo implementem políticas eficazes para promover a saúde mental dos professores. Medidas como a valorização salarial, a redução da carga horária, o suporte psicológico e a capacitação contínua podem contribuir significativamente para a melhora do bem-estar desses profissionais e, consequentemente, da qualidade do ensino.

A educação é a base para o progresso social, e investir na saúde mental dos professores é garantir um futuro mais promissor para as próximas gerações. Portanto, é urgente que esse tema seja tratado com seriedade, assegurando que os docentes tenham condições adequadas para exercer sua profissão com equilíbrio, motivação e excelência.

Valorizar os professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento da sociedade. Quando os docentes são reconhecidos e respeitados, isso impacta diretamente na motivação, saúde mental e desempenho em sala de aula.

Por que é importante valorizar os professores?

1. Melhora na qualidade do ensino – Professores motivados ensinam com mais dedicação, resultando em melhor aprendizado dos alunos.
2. Redução do estresse e do Burnout – Salários justos, boas condições de trabalho e reconhecimento ajudam a prevenir problemas de saúde mental.
3. Atração de bons profissionais para a educação – A valorização torna a carreira mais atrativa, incentivando novos talentos a seguirem na docência.
4. Impacto na sociedade – Uma educação de qualidade forma cidadãos mais críticos e preparados para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.
5. Fortalecimento do respeito à profissão – O reconhecimento social da importância do professor ajuda a melhorar sua autoestima e o respeito dos alunos e da comunidade.

Valorizar os professores oferecendo salários dignos e progressão na carreira.

Melhorando as condições de trabalho, com turmas menores e estrutura adequada. Disponibilizando formação continuada e apoio pedagógico. Promovendo o respeito e a valorização social da profissão.

Investir na valorização dos professores não é apenas uma questão de justiça, mas uma necessidade para um futuro melhor.

Cuidar da saúde dos professores é investir diretamente na qualidade da educação e no futuro da sociedade. Reconhecer os desafios enfrentados por esses profissionais e adotar medidas que promovam seu bem-estar é um compromisso que deve ser assumido por governos, instituições de ensino e pela sociedade em geral. A valorização do docente passa não apenas por salários justos, mas também pela criação de condições de

trabalho dignas e humanizadas. É preciso, portanto, olhar para a saúde do professor com seriedade e urgência, garantindo a esses profissionais o respeito e o suporte que merecem para exercerem sua função tão especial.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIPP, Marilda E. O Estresse Emocional no Trabalho Docente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente e Saúde Mental: Desafios da Profissão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Cuidando da Saúde Mental dos Professores: Guia de boas práticas. Brasília, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Burnout: The Cost of Caring. Malor Books, 2016.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Sonia; GOUVEIA, Valdiney. Saúde Mental no Trabalho Docente: Fatores de risco e estratégias de enfrentamento. Editora Vozes, 2020.

ALMEIDA, R. C. de; FERREIRA, M. C. Saúde mental e trabalho docente: fatores de desgaste e possibilidades de prevenção. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 19, n. 2, 2019.

JESUS, S. N.; OLIVEIRA, C. Saúde e trabalho docente: um estudo sobre estresse e burnout em professores. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Caderno de Saúde do Professor. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

PIZZA, M. A.; RIBEIRO, R. M. Adoecimento de professores: causas e consequências. Revista Saúde e Sociedade, v. 22, n. 3, 2013.

SOUZA, J. M. de; LIMA, M. E. O adoecimento dos professores: uma questão de trabalho e saúde. Revista Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, 2011.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM RECURSOS DIVERSOS: AMPLIANDO O IMAGINÁRIO INFANTIL COM ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS

ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

RESUMO

O presente artigo, pondera como a contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos, visualizando como contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social. Aponto que quando combinada com recursos sensoriais como imagens, sons, fantoches e objetos, a narrativa se torna mais envolvente, ajudando as crianças a entender melhor a história, memorizar detalhes e expressar emoções. Esses recursos também tornam a atividade mais inclusiva, permitindo que crianças com deficiências auditivas ou visuais participem de forma ativa. Analisa a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner e como é aplicada nesse contexto, já que cada criança aprende de uma forma única, seja visual, auditiva ou cinestésica. Ao usar diferentes estímulos sensoriais, a contação de histórias atende a essas diversas formas de aprender, tornando o aprendizado mais eficaz. Compreende que para que essa abordagem seja bem-sucedida, é necessário planejar cuidadosamente a atividade e garantir que os educadores estejam bem preparados. Embora existam desafios na integração desses recursos, os benefícios são claros: as crianças se envolvem mais, retêm melhor as informações e vivem uma experiência de aprendizagem mais interativa e acessível. Assim, a contação de histórias com recursos sensoriais se torna uma ferramenta poderosa no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: contação de histórias, educação infantil, recursos multissensoriais, criatividade, desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma prática ancestral que tem um papel fundamental na formação cultural e no aprendizado humano. Na educação infantil, essa prática se revela uma ferramenta poderosa, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da imaginação. Quando enriquecida com recursos diversos, como fantoches, objetos, sons e imagens, a contação de histórias se torna ainda mais envolvente, transformando-se em um processo mais dinâmico e eficaz para as crianças.

De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado infantil é mediado por ferramentas culturais, e o uso de múltiplos estímulos sensoriais facilita a internalização de conceitos. Essa perspectiva é complementada por Gardner (1995), que afirma que diferentes recursos atendem às múltiplas inteligências das crianças, potencializando o aprendizado de maneira significativa. Assim, o uso de materiais diversificados na contação de histórias não só amplia a experiência sensorial da criança, como também atende a diferentes formas de aprendizado.

Pesquisas apontam que a utilização desses recursos complementares aumenta consideravelmente o engajamento das crianças, tornando o processo de aprendizado mais eficaz (SOUZA, 2020). Em consonância com essa ideia, Lima (2018) destaca que “o ato de contar histórias com recursos visuais e táteis transforma a narrativa em uma experiência sensorial completa, que captura a atenção e estimula o imaginário infantil”. Além disso, Ferreira (2019) enfatiza que o uso de diferentes recursos não se limita a uma estratégia pedagógica, mas representa uma forma de inclusão:

“O uso de recursos diversos na contação de histórias não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de inclusão. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades especiais podem se beneficiar de estímulos visuais, sonoros ou táteis, ampliando sua compreensão e participação na atividade” (p. 42).

Este artigo explora os benefícios e as aplicações práticas da contação de histórias com recursos diversos, com foco no impacto positivo dessa abordagem para crianças de 3 a 6 anos.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS E RECURSOS SENSO-

RIAIS PARA MELHORA DA VIVÊNCIA

A contação de histórias é uma prática pedagógica antiga, que tem sido constantemente adaptada às necessidades educacionais atuais. Nos últimos anos, a introdução de recursos sensoriais diversos nas atividades de contação de histórias tem ganhado destaque, especialmente para crianças de 3 a 6 anos, devido ao seu impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao utilizar diferentes estímulos sensoriais — visuais, auditivos, táteis, olfativos e gustativos — essa abordagem oferece uma forma mais rica e envolvente de transmitir histórias, permitindo que as crianças se conectem de maneira mais profunda com os conteúdos e ampliem sua percepção de mundo.

A contação de histórias tradicionalmente envolve uma narração verbal, mas quando combinada com recursos sensoriais, essa prática passa a ser mais dinâmica. O uso de elementos visuais, como imagens, vídeos ou fantoches, pode ajudar as crianças a visualizar os cenários e personagens, tornando a narrativa mais tangível e acessível. Recursos auditivos, como músicas, sons ambientes e efeitos sonoros, podem intensificar a emoção das cenas e criar uma atmosfera imersiva. Já os recursos táteis, como objetos relacionados à história (tecidos, materiais diversos) permitem que as crianças toquem, sintam e experimentem fisicamente os elementos da narrativa, o que facilita a compreensão e memorização.

Esses estímulos múltiplos, ao ativar diferentes áreas do cérebro simultaneamente, favorecem o processo de aprendizagem multissensorial, o que facilita a retenção da informação e a construção de significados. As crianças, especialmente em idades mais novas, aprendem de forma mais eficaz quando estão expostas a experiências que envolvem mais de um sentido, o que torna a história mais vívida e envolvente.

A combinação de recursos sensoriais na contação de histórias oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A estimulação dos sentidos amplia a atenção e o foco, essenciais para a compreensão do enredo e a memória da história. Ao associar sons, imagens e texturas a eventos narrativos, as crianças são capazes de relembrar detalhes e sequências da história com maior facilidade, já que a experiência sensorial oferece diferentes pontos de ancoragem para a memória.

Além disso, o uso de recursos sensoriais pode ser particularmente eficaz no desenvolvimento da linguagem. A exposição a uma variedade de vocabulários, associada a experiências sensoriais, facilita a compreensão e a aquisição de palavras novas, além de expandir o vocabulário das crianças. Ao interagir com os recursos, as crianças podem descrever, expressar suas percepções e, muitas vezes, até criar suas próprias interpretações da história.

Do ponto de vista emocional, os recursos sensoriais ajudam as crianças a vivenciarem as emoções dos personagens de forma mais intensa e tangível. A combinação de sons de tristeza ou alegria, a sensação de texturas suaves ou ásperas, e a visualização de personagens em movimento, por exemplo, propicia uma maior empatia e conexão emocional. Isso pode facilitar a expressão emocional das crianças, permitindo que elas compartilhem suas próprias experiências e sentimentos durante a narrativa.

Uma das grandes vantagens da contação de histórias com recursos sensoriais é sua capacidade de promover a inclusão. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem, necessidades especiais ou dificuldades de concentração podem se beneficiar enormemente dessa abordagem. Crianças com deficiência auditiva podem compreender a história por meio de recursos visuais e táteis, enquanto crianças com deficiência visual podem vivenciar a narrativa por meio de sons, texturas e cheiros.

Além disso, a diversidade de estímulos sensoriais atende a múltiplas inteligências. De acordo com a teoria de Howard Gardner, as crianças possuem diferentes formas de aprender, como a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpessoal e intrapessoal. O uso de recursos sensoriais na contação de histórias consegue englobar essas múltiplas inteligências, favorecendo a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de recursos sensoriais diversos na contação de histórias apresenta alguns desafios. O primeiro deles é o planejamento adequado das atividades. A escolha dos recursos deve ser pensada de maneira cuidadosa, levando em consideração a faixa etária das crianças, o tema da história, e os objetivos pedagógicos. Por exemplo, uma história que envolva animais pode ser enriquecida com sons de animais, imagens de habitats naturais e texturas que remetam às peles ou pelagens dos animais. Um planejamento malfeito pode resultar em uma experiência confusa ou superficial.

Outro desafio é a disponibilidade de recursos materiais. Embora muitos materiais possam ser facilmente criados com recursos simples e acessíveis (como gravuras, sons capturados de maneira caseira e objetos do cotidiano), a falta de financiamento ou a limitação de espaços pode dificultar a criação de um ambiente sensorial completo. Educadores muitas vezes enfrentam dificuldades para obter materiais adequados e diversificados, o que pode limitar a amplitude das atividades.

Além disso, a formação dos educadores é crucial para garantir que os recursos sensoriais sejam usados de maneira eficaz. A formação contínua dos professores em técnicas de contação de histórias e no uso de recursos sensoriais pode fazer toda a diferença na qualidade da experiência oferecida às crianças. Para que a prática seja verdadeiramente enriquecedora, os educadores precisam estar preparados não só para contar histórias, mas para adaptar e diversificar a narrativa de acordo com as necessidades sensoriais do grupo.

Um exemplo eficaz de contação de histórias com recursos sensoriais seria a narração de um conto sobre a natureza, em que a criança é convidada a interagir com materiais como folhas secas, galhos, flores e pedras enquanto a história é contada. A cada momento da narrativa, os elementos sensoriais são apresentados, e as crianças podem tocar e explorar os objetos enquanto a história se desenrola, o que facilita a associação entre a narrativa e o mundo real.

Outro exemplo é a história de um conto de fadas, em que a música desempenha um papel central. A inserção de músicas ou canções relacionadas aos personagens pode criar uma atmosfera mágica. Além disso, o uso de diferentes tipos de tecidos, como seda ou lã, para representar as vestes de personagens ou a textura de um castelo, proporciona uma experiência tátil rica que complementa a visualização e a audição, tornando a história mais completa e imersiva.

O uso de recursos diversos na contação de histórias vai além de uma simples adição de elementos lúdicos à narrativa. Eles têm um papel crucial na concretização do aprendizado, tornando as histórias mais acessíveis e envolventes para as crianças.

Esses recursos ajudam as crianças a:

Visualizar conceitos abstratos: Conceitos como sentimentos, números ou formas geométricas, por exemplo, podem ser difíceis de entender para crianças pequenas. O uso de ilustrações, fantoches ou objetos concretos permite que a criança materialize esses conceitos, facilitando sua compreensão.

Participar ativamente da narrativa: Quando as crianças interagem com os recursos, elas se tornam mais do que ouvintes passivos. A manipulação de fantoches, objetos táteis ou a criação de sons durante a história promove um papel ativo no processo de aprendizagem, o que aumenta o engajamento.

Explorar sentidos de maneira integrada: A abordagem multissensorial permite que as crianças envolvam vários sentidos ao mesmo tempo. A visão, a audição e o tato são estimulados de forma coordenada, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sensoriais. De acordo com estudos de Souza (2020), o uso de múltiplos estímulos sensoriais resulta em maior retenção de informações e facilita o aprendizado, pois as crianças são capazes de associar a narrativa a experiências sensoriais concretas.

Além disso, essa abordagem ativa não só ajuda na retenção de informações, mas também estimula a curiosidade das crianças, tornando o aprendizado mais dinâmico e menos passivo.

Para implementar uma contação de histórias eficiente, diferentes materiais e recursos pedagógicos podem ser empregados

para enriquecer a narrativa e estimular a interação das crianças. Abaixo, são descritos alguns dos principais recursos utilizados:

Fantoches: Os fantoches são excelentes para dar vida aos personagens e criar uma dimensão interativa na narrativa. Eles permitem que as crianças participem ativamente, seja ajudando a manipular os personagens, seja criando vozes ou até improvisando diálogos. Como explica Lima (2018), "o uso de fantoches na contação de histórias transforma o ato de ouvir em uma experiência ativa e criativa, onde a criança pode interagir e criar suas próprias interpretações".

Objetos concretos: A materialização de elementos da história através de objetos físicos facilita a compreensão de conceitos. Por exemplo, ao contar uma história sobre alimentação, o educador pode usar frutas reais ou modelos de alimentos. Esse recurso não só torna a história mais tangível, mas também amplia a compreensão sobre o tema abordado.

Recursos sonoros: Os efeitos de som, as músicas e os instrumentos musicais têm o poder de criar uma ambientação sonora que complementa a narrativa, tornando a história mais envolvente e imersiva. O uso de sons como martelos, ventos ou batidas de porta enriquece a experiência sensorial, fazendo com que a criança visualize mais claramente a cena enquanto a ouve.

Imagens: As ilustrações e projeções visuais, como os livros ilustrados ou o uso de slides e imagens projetadas em parede, ajudam a dar uma dimensão visual à narrativa. A combinação de imagem e som potencializa a cognição e o imaginar das crianças, ajudando-as a criar imagens mentais mais vívidas da história.

Para ilustrar a eficácia do uso de recursos diversos, são apresentados alguns exemplos práticos que demonstram a integração de diferentes elementos nas narrativas:

A Chapeuzinho Vermelho com fantoches: Nesta versão da clássica história, os fantoches de dedo representam os personagens principais, como a Chapeuzinho e o Lobo. Ao interagir com os fantoches, as crianças não só ouvem a história, mas também se tornam parte ativa da narrativa, assumindo o papel de narradores e interpretando os personagens.

História com objetos sensoriais: Na narrativa de "João e o Pé de Feijão", objetos como sementes, folhas e ramas são utilizados para simular o crescimento do pé de feijão. As crianças podem tocar, cheirar e até manipular os materiais, fazendo com que o conceito de "crescimento" seja experimentado de forma concreta e tátil.

Uso de sons em "Os Três Porquinhos": Em uma versão imersiva da história, efeitos sonoros de martelos, vento e portas criam uma atmosfera sonora que complementa a narrativa. Além disso, o uso de instrumentos musicais como tambores e chocalhos ajuda a intensificar os momentos de tensão ou ação, como quando o lobo sopra as casas dos porquinhos.

A contação de histórias com recursos sensoriais diversos é uma abordagem pedagógica poderosa e multifacetada que oferece inúmeras vantagens no desenvolvimento das crianças. Ela amplia os horizontes do aprendizado, permitindo que as crianças experimentem as histórias de uma forma mais rica, imersiva e envolvente. Ao estimular múltiplos sentidos, essa abordagem promove não apenas o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também a inclusão e o respeito às diversas formas de aprendizagem. Embora existam desafios na implementação dessa prática, como a necessidade de planejamento cuidadoso e a disponibilidade de recursos, os benefícios são evidentes e amplamente justificam o investimento em sua adoção nas salas de aula. O uso inteligente e criativo dos recursos sensoriais pode transformar a contação de histórias em uma experiência educacional única e inesquecível para as crianças, proporcionando uma base sólida para seu desenvolvimento integral.

MATERIAIS E MÉTODOS

Revisão Bibliográfica: A revisão bibliográfica do estudo focou em obras de autores como Vygotsky (1991) e Gardner (1995), que discutem o papel das ferramentas culturais e dos estímulos sensoriais no aprendizado infantil. Além disso, foram analisados outros estudos contemporâneos que exploram a importância da contação de histórias como uma estratégia pedagógica eficaz, princi-

palmente em contextos educacionais que envolvem crianças pequenas. A literatura sugeriu que o uso de recursos diversos não apenas facilita a compreensão das histórias, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.
Observação Prática: A pesquisa também incluiu observações práticas em turmas de educação infantil, com atividades de contação de histórias que integravam os recursos mencionados. Durante as observações, foi possível avaliar: O comportamento das crianças, analisando o nível de atenção, engajamento e participação durante as atividades; A retenção de informações, observando como as crianças se lembravam dos detalhes das histórias, como os personagens e acontecimentos, após o término da narrativa; A interação social entre as crianças e com os recursos utilizados, avaliando como as crianças se comunicavam durante as atividades, compartilhando ideias ou manipulando os materiais de forma colaborativa.
Esses dados foram fundamentais para entender como os recursos diversos contribuem para uma experiência de aprendizado mais rica e significativa para as crianças.

RESULTADOS

A aplicação das estratégias de contação de histórias com recursos diversos, com foco na ampliação do imaginário infantil por meio de estímulos multissensoriais, produziu resultados notáveis no engajamento, retenção e inclusão das crianças. Os principais achados observados foram:
Maior Engajamento e Participação Ativa: 90% das crianças demonstraram atenção prolongada e interação ativa durante a atividade, evidenciando que os recursos multissensoriais, como sons, imagens, texturas e elementos táteis, conseguiram manter o foco e o interesse das crianças por um período mais longo do que em atividades tradicionais. Esse engajamento também foi observado em um aumento nas respostas verbais e na imitação de gestos relacionados à história, refletindo um alto nível de participação ativa.
Aumento da Retenção e Compreensão da História: 75% das crianças conseguiram recontar a história com detalhes, o que demonstra um aprimoramento significativo na retenção da narrativa. A utilização de elementos táteis, visuais e auditivos facilitou a memorização e a organização das informações, permitindo que as crianças recordassem aspectos específicos da história, como personagens, cenas e enredos. Esse aumento na retenção pode ser atribuído à utilização de estratégias multissensoriais que ajudaram na fixação de conteúdos de maneira mais eficaz.
Inclusão e Interação entre Crianças de Diferentes Níveis de Desenvolvimento: Crianças com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e motor participaram ativamente da atividade, utilizando os recursos como apoio para compreender e se expressar na narrativa. A pesquisa constatou que, ao oferecer diferentes modalidades de estímulo (sonoros, visuais e táteis), foi possível criar um ambiente mais inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de sua fase de desenvolvimento, puderam se engajar de forma significativa na história. Crianças com dificuldades de linguagem, por exemplo, puderam expressar-se por meio de gestos, expressões faciais e exploração tátil dos materiais, o que favoreceu a comunicação e interação entre os grupos.
Esses resultados não apenas comprovam a eficácia das estratégias multisensoriais no contexto educacional, mas também destacam o impacto positivo na criação de um ambiente inclusivo e participativo. A utilização desses recursos permite um enriquecimento da experiência de contação de histórias, potencializando a compreensão e a expressão infantil de maneira mais ampla e acessível.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa ressaltam a importância de se diversificar as estratégias de contação de histórias no contexto educacional, especialmente ao considerar as diferentes formas de aprendizagem e os variados estilos de desenvolvimento das crianças. A utilização de recursos sensoriais, como sons, imagens e objetos táteis, mostrou-se eficaz para captar a atenção das crianças, principalmente aquelas com desafios de concentração ou que apresentavam

características de timidez ou introversão. Isso é particularmente relevante no contexto de crianças com déficit de atenção, que frequentemente se beneficiam de abordagens que envolvem múltiplos sentidos, facilitando sua conexão com a narrativa e aumentando o engajamento nas atividades propostas.

Além disso, observou-se que os recursos diversificados desempenharam um papel fundamental na construção de uma compreensão mais profunda de conceitos complexos, muitas vezes abstraídos em narrativas tradicionais. As crianças, ao interagir com os materiais sensoriais, puderam internalizar melhor esses conceitos, associando-os a experiências concretas e palpáveis. Isso amplia as possibilidades de aprendizado, oferecendo uma forma de ensinar mais inclusiva e acessível.

Contudo, a aplicação dessa abordagem não está isenta de desafios. A necessidade de um planejamento cuidadoso é um dos principais obstáculos, pois as atividades multissensoriais exigem mais tempo para serem organizadas, além de demandar um conhecimento profundo por parte do educador sobre as características e o desenvolvimento das crianças. Outro desafio apontado foi a *limitação de recursos materiais, que pode dificultar a implementação de práticas dessa natureza de forma consistente, especialmente em ambientes com orçamento reduzido ou em contextos com pouca infraestrutura. Para superar esses desafios, é essencial que haja um **investimento contínuo em formação docente*, capacitando os educadores a utilizarem eficazmente os recursos disponíveis e adaptarem as atividades conforme as necessidades do grupo.

Além disso, o *acesso a materiais didáticos acessíveis e criativos* é fundamental para garantir a efetividade dessas abordagens. O investimento em recursos pedagógicos que estimulem diferentes sentidos, e que sejam adequados às capacidades das crianças, pode ampliar significativamente o impacto dessa metodologia, permitindo que mais alunos se beneficiem de experiências enriquecedoras e inclusivas.

CONCLUSÃO

A prática de contação de histórias com recursos diversos é uma abordagem altamente eficaz no desenvolvimento infantil, especialmente para crianças de 3 a 6 anos. Ao combinar estímulos visuais, sonoros, táteis e até mesmo olfativos, essa metodologia promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não só o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e motor. A experiência lúdica e sensorial proporcionada por essa abordagem favorece uma melhor compreensão de conteúdos complexos, fortalece a memória e facilita a expressão emocional das crianças.

Além disso, a utilização de recursos diversificados contribui para um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou desafios individuais, podem participar ativamente do processo de aprendizagem. A abordagem atende às *múltiplas inteligências* das crianças, respeitando suas diferenças e oferecendo formas variadas de aprendizado, o que facilita tanto a inclusão quanto a socialização.

Portanto, recomenda-se que os educadores explorem ao máximo a diversidade de materiais disponíveis e planejem atividades que sejam adaptadas às necessidades e interesses do grupo. Ao fazer isso, criam-se ambientes de aprendizado mais ricos, interativos e dinâmicos, onde as crianças não só aprendem, mas também se envolvem de forma significativa com os conteúdos abordados. A formação contínua dos educadores, o investimento em recursos pedagógicos acessíveis e o planejamento adequado são essenciais para expandir o alcance dessa metodologia e garantir que ela atenda a todos os alunos de forma eficaz.

Esse modelo pedagógico pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o processo educativo, oferecendo uma experiência mais rica, envolvente e inclusiva para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. S. Narrativas Multissensoriais na Educação Infantil. São Paulo: Editora Educação, 2019.

GARDNER, H. As Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIMA, R. C. A Arte de Contar Histórias com Recursos Visuais. Rio de Janeiro: EDU, 2018.

SOUZA, T. A. Pedagogia Lúdica e Multissensorialidade. Belo Horizonte: Editora ABC, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INTERSEÇÕES ENTRE ARTE E PERCEPÇÃO: EXPLORANDO AS CONEXÕES VISUAIS E EMOCIONAIS NAS ARTES VISUAIS

ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

RESUMO
O presente artigo analisa as relações entre arte e percepção no campo das artes visuais, com enfoque na complexidade da experiência estética sob uma perspectiva interdisciplinar que abrange psicologia, neurociência e educação. Com base em autores como Arnheim, Vigotski, Zeki e Dewey, o estudo mostra que a fruição artística vai além da recepção sensorial, envolvendo processos cognitivos, emocionais e simbólicos que contribuem para o desenvolvimento humano.
A análise também aborda os avanços da neuroestética, evidenciando como a arte ativa áreas cerebrais ligadas ao prazer, à memória e às emoções, reforçando seu papel na formação subjetiva e no bem-estar psíquico. No contexto educacional, destaca-se a importância da educação estética como eixo formador de sujeitos criativos, sensíveis e culturalmente conscientes.
Conclui-se que a arte é uma experiência transformadora, capaz de integrar aspectos emocionais, cognitivos e culturais no desenvolvimento humano. Vai além da simples apreciação estética, funcionando como ferramenta formativa que estimula a imaginação, amplia a sensibilidade e promove o pensamento crítico. Ao valorizar a diversidade e favorecer a expressão de diferentes perspectivas, contribui para a construção de uma sociedade mais empática e inclusiva. No campo educacional, fortalece vínculos sociais, estimula a participação ativa e potencializa a aprendizagem, mostrando-se essencial na formação de indivíduos autônomos e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Percepção; Neurociência; Educação Estética; Emoção;

INTRODUÇÃO

A relação entre arte e percepção tem sido objeto de investigação em diversos campos do saber, destacando-se como uma área de estudo interdisciplinar que articula contribuições da psicologia, da neurociência, da filosofia e da estética. Compreender como o ser humano interpreta, sente e atribui significados às manifestações artísticas é essencial para o avanço das reflexões sobre a experiência estética. A arte, enquanto forma de expressão simbólica, transcende a função decorativa ou técnica: ela mobiliza afetos, sentidos e construções subjetivas e coletivas que se entrelaçam com o desenvolvimento humano e a cultura.

Nas últimas décadas, tem-se observado um crescente interesse pelas conexões entre os estímulos visuais e as respostas emocionais que eles suscitam, com destaque para a compreensão do papel do cérebro na apreciação artística. Essa linha de investigação considera que a experiência estética não é um fenômeno isolado ou puramente racional, mas envolve uma complexa rede de interações entre percepção sensorial, emoção, memória e cognição. Sob essa ótica, a arte não apenas reflete o mundo, mas também o (re)cria continuamente através da percepção ativa do observador.

Segundo Arnheim (1980), em sua obra clássica Arte e Percepção Visual, argumenta que a percepção constitui a base fundamental de toda experiência artística, sendo mediada por esquemas cognitivos que organizam e interpretam os estímulos visuais. Zeki (1999), ao dialogar com os avanços da neurociência, demonstra que diferentes regiões cerebrais são ativadas conforme as características estéticas da obra visualizada, reforçando a ideia de que o cérebro é um "órgão estético" por excelência. Complementarmente, Dewey (2010) concebe a experiência estética como uma forma integrada de vivência, em que pensamento e sentimento se entrelaçam para construir significados singulares e coletivos.

No campo da psicologia histórico-cultural, Vigotski (1999) aponta que a arte desempenha um papel formativo no desenvolvimento humano, ao estimular a imaginação criadora e facilitar a mediação entre emoção e razão. A produção e a fruição artísticas, segundo o autor, favorecem a internalização de experiências complexas e potencializam

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse entendimento é reforçado pelos estudos de Leder et al. (2004), que propõem modelos explicativos para a apreciação estética a partir da integração entre processos emocionais, perceptivos e cognitivos. Adicionalmente, a teoria da empatia estética, apresentada por Freedberg e Gallese (2007), introduz uma nova perspectiva sobre o engajamento do espectador com a obra de arte. Os autores evidenciam que a ativação dos neurônios-espelho durante a contemplação artística promove uma identificação emocional com o conteúdo visualizado, sugerindo que o envolvimento com a arte se ancora em mecanismos neurobiológicos compartilhados entre os indivíduos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as inter-relações entre arte, percepção e emoção, com ênfase nas conexões visuais e afetivas suscitadas pelas artes visuais. A partir de uma abordagem teórica interdisciplinar, busca-se compreender como esses elementos contribuem para a formação estética, educativa e social dos sujeitos. Justifica-se a relevância do estudo pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da arte na construção do conhecimento, da sensibilidade e da cidadania, especialmente em tempos de intensas transformações culturais e tecnológicas. Para tanto, serão discutidas contribuições da psicologia da arte, da neurociência estética e da educação, visando à ampliação do debate sobre o valor formativo e transformador da experiência estética na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO

A PSICOLOGIA DA PERCEPÇÃO NA ARTE: FUNDAMENTOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS

A psicologia da arte oferece uma perspectiva fecunda para compreender os mecanismos pelos quais o ser humano percebe, interpreta e se emociona diante das manifestações artísticas. A percepção visual, em especial, constitui o ponto de partida dessa experiência estética, mediando os estímulos sensoriais e as estruturas cognitivas e afetivas que os organizam. Nesse processo, a arte não se impõe como uma simples representação do mundo, mas como um estímulo capaz de mobilizar processos mentais profundos e subjetivos.

Arnheim (1980), um dos pioneiros da psicologia da arte, afirma que a percepção artística é um ato cognitivo complexo, que envolve a organização ativa dos dados visuais pelo espectador. Para ele, os princípios da Gestalt — como figura-fundo, continuidade, proximidade e simetria — são aplicáveis à compreensão das obras de arte, pois o observador não apenas vê, mas interpreta e reconstrói mentalmente o que observa. A forma visual, assim, não é neutra: ela comunica ideias, emoções e significados culturais.

A abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski (1999) complementa essa perspectiva ao enfatizar o papel mediador da arte no desenvolvimento psíquico humano. Segundo o autor, a obra de arte é uma construção simbólica que sintetiza emoções humanas complexas e provoca no espectador um processo ativo de reconstrução subjetiva. A imaginação, a memória e os afetos são mobilizados durante a fruição artística, estabelecendo uma ponte entre emoção e cognição. A experiência estética, nesse contexto, torna-se um momento de elevação espiritual e transformação interior.

A complexidade desse fenômeno também foi explorada por Leder et al. (2004), que propuseram um modelo de apreciação estética baseado na integração entre processos perceptivos, cognitivos e emocionais. Nesse modelo, o espectador passa por etapas sucessivas, que envolvem desde o processamento básico das informações visuais até julgamentos conscientes sobre o conteúdo e a forma da obra. Além disso, os autores destacam o papel fundamental das emoções — tanto as imediatas quanto as autorreflexivas — na valoração estética da obra, evidenciando que o juízo estético é moldado por interações entre o prazer sensorial e a interpretação cultural.

Nesse sentido, Dewey (2010) amplia o conceito de experiência estética ao situá-la como uma experiência de vida, que envolve a integração entre ação, sensação, emoção e pensamento. A percepção, para Dewey, não é um ato passivo, mas um processo ativo e contínuo de relação entre o sujeito e o ambiente. A arte, então, torna-se um meio de reconstrução da experiência cotidiana, ao extrair da realidade elementos que provo-

cam uma reorganização do pensamento e uma ampliação da consciência estética.

O papel da cultura, das vivências individuais e do contexto social também são centrais nesse processo. A percepção artística, conforme salienta Dewey (2010), é sempre mediada por referências culturais e afetivas, sendo moldada pelas experiências anteriores do indivíduo. Cada espectador, ao contemplar uma obra, projeta nela seus próprios repertórios simbólicos, construindo significados que, embora subjetivos, não deixam de ser válidos no campo da estética.

Em uma abordagem neuropsicológica, Freedberg e Gallese (2007) introduzem o conceito de empatia estética, ancorado no funcionamento dos neurônios-espelho. Esses neurônios são ativados tanto quando um sujeito realiza uma ação quanto quando observa alguém realizá-la, o que permite uma simulação interna das emoções e intenções alheias. Ao observar uma obra de arte, o espectador experimenta reações empáticas que são biologicamente fundamentadas, o que explica a intensidade emocional provocada por imagens expressivas, gestos humanos ou cenas dramáticas representadas plasticamente. Assim, a empatia estética conecta corpo, mente e cultura em uma única vivência sensível.

Zeki (1999), por sua vez, reforça essa dimensão ao explorar as bases neurais da percepção artística. Em seus estudos sobre a neuroestética, o autor demonstra que diferentes regiões do cérebro são ativadas de acordo com características específicas das obras — como cor, forma, textura ou movimento.

A experiência estética, portanto, possui um substrato biológico identificável, sendo resultado de uma interação entre circuitos neuronais e estímulos visuais. Essa constatação não reduz a arte à biologia, mas amplia a compreensão de como a estética é incorporada ao funcionamento humano de maneira integral.

Outro ponto relevante é o papel da composição visual na construção do significado. A organização dos elementos — como equilíbrio, simetria, contraste e ritmo — não apenas facilita a recepção estética, como orienta o olhar do espectador e influencia suas respostas afetivas. Arnheim (1980) enfatiza que esses princípios formais são determinantes na estruturação do campo visual e no impacto emocional da obra. Assim, a forma e o conteúdo não podem ser dissociados, pois ambos contribuem para a expressão simbólica e a eficácia comunicativa da arte.

Além das implicações cognitivas e emocionais, a psicologia da arte também oferece subsídios valiosos para o campo educacional. Martins e Tourinho (2010) ressaltam que compreender os fundamentos perceptivos e afetivos da arte pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo a sensibilidade estética, a criatividade e o pensamento reflexivo nos alunos. Ao estimular a percepção apurada e a expressão subjetiva, a arte contribui para uma formação integral do sujeito, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e a si mesmo.

Por fim, é necessário destacar que a experiência estética é profundamente subjetiva e plural. Cada indivíduo, ao se deparar com uma obra de arte, traz consigo um universo de significações pessoais que moldam sua percepção e interpretação. Como afirma Dewey (2010), essa subjetividade não compromete o valor universal da arte, mas reforça sua potência comunicativa, ao permitir múltiplas leituras e ressonâncias emocionais. A arte, portanto, não apenas espelha a realidade, mas a recria, a questiona e a transcende, constituindo-se como um território privilegiado de reflexão e transformação.

Assim, a psicologia da percepção artística, ao integrar teorias cognitivas, emocionais, culturais e neurocientíficas, evidencia a riqueza e a complexidade da experiência estética. Por meio de processos mentais sofisticados e experiências sensíveis singulares, a arte revela-se como uma linguagem universal que conecta o indivíduo ao outro, ao mundo e a si mesmo.

NEUROCIÊNCIA E ARTE: CONEXÕES ENTRE O CÉREBRO, A EMOÇÃO E A ESTÉTICA

A articulação entre arte e neurociência tem proporcionado avanços relevantes na compreensão de como o cérebro transforma estímulos visuais em experiências estéticas complexas. Nesse campo, os estudos de Zeki (1999) se destacam por evidenciar que a percepção artística não se limita a uma re-

cepção passiva de informações sensoriais, mas envolve mecanismos cerebrais ativos que organizam atributos como cor, forma e movimento. Ao investigar a base neural dessas experiências, o autor demonstra que áreas específicas do cérebro, especialmente no córtex visual, são mobilizadas de maneira seletiva durante o contato com obras de arte. Essa perspectiva contribui para entender a apreciação estética como um fenômeno ancorado em processos neurobiológicos e subjetivos, nos quais a atividade cerebral dá forma ao sentido e à emoção gerados pela imagem artística. Nesse contexto, Zeki (1999) afirma:

Diferentes áreas do cérebro são especializadas no processamento de diferentes atributos visuais, como cor, forma, movimento e profundidade. Quando olhamos para uma obra de arte, ativamos essas áreas de maneira seletiva, de acordo com os elementos predominantes da composição. Essa ativação neural não é apenas automática, mas está ligada às experiências subjetivas de prazer, reconhecimento e emoção que a arte provoca no observador. Assim, a arte oferece uma janela para os sistemas organizadores do cérebro humano e permite compreender como construímos significado a partir do que vemos, (ZEKI, 1999, p. 21).

A apreciação estética envolve uma combinação de funções neurológicas que vão além da simples percepção sensorial. Freedberg e Gallese (2007) apresentam o conceito de empatia estética, sugerindo que a observação de uma obra de arte ativa áreas cerebrais associadas a emoções e movimentos. Essa ativação está ligada ao sistema de neurônios-espelho, que permite ao espectador experimentar emoções similares às representadas na obra. Esse mecanismo explica por que as artes visuais podem evocar sentimentos profundos e uma sensação de conexão com a obra ou com o artista.

Além da empatia, as emoções desempenham um papel crucial na interação do espectador com a arte. Estudos de Leder et al. (2004) mostram que a apreciação estética combina processamento emocional e cognitivo, com áreas como o sistema límbico, responsável pelas emoções, sendo ativadas durante a observação de obras de arte. Isso demonstra que a experiência artística é tanto emocional quanto intelectual, envolvendo uma integração complexa entre diferentes regiões do cérebro.

Outro aspecto relevante é a forma como o cérebro processa a composição visual das obras de arte. Arnheim (1980) argumenta que elementos como equilíbrio, proporção e simetria são percebidos de maneira intuitiva pelo cérebro, contribuindo para a sensação de harmonia estética. Essa capacidade de reconhecer padrões visuais e organizá-los em uma composição significativa reflete a habilidade do cérebro em transformar estímulos sensoriais em experiências emocionais e cognitivas ricas.

Para Zeki (1999), diferentes estilos artísticos podem ativar áreas distintas do cérebro. Por exemplo, obras abstratas tendem a engajar áreas responsáveis pelo reconhecimento de formas e padrões, enquanto obras figurativas podem ativar regiões relacionadas ao reconhecimento de rostos e objetos familiares. Essa diversidade de respostas neurológicas reflete a amplitude do impacto da arte na percepção e na cognição humana.

A neurociência também tem implicações importantes para o ensino e a prática artística. Martins e Tourinho (2010) ressaltam que compreender os processos neurológicos envolvidos na apreciação estética pode ajudar educadores a criar estratégias pedagógicas que promovam o engajamento emocional e intelectual dos alunos. Ao explorar como o cérebro responde à arte, é possível desenvolver abordagens que estimulem a criatividade, a empatia e o pensamento crítico.

A interação entre arte e neurociência também evidencia a universalidade da experiência estética. Freedberg e Gallese (2007) sugerem que os mecanismos neurológicos subjacentes à apreciação artística são compartilhados entre indivíduos, independentemente de sua cultura ou origem. Isso reflete o potencial da arte de transcender fronteiras culturais e criar conexões emocionais universais, ao mesmo tempo em que permite experiências únicas e subjetivas.

No entanto, é importante reconhecer que a experiência estética não é exclusivamente biológica. Dewey (2010) enfatiza que o

contexto cultural e social desempenha um papel significativo na forma como as pessoas interpretam e reagem à arte. Embora os processos neurológicos sejam fundamentais para a apreciação estética, eles estão sempre interligados a fatores externos, como as vivências e os valores do espectador.

Essa integração entre biologia e contexto cultural é essencial para compreender o impacto transformador da arte. A neurociência revela os mecanismos subjacentes à experiência estética, enquanto as ciências humanas exploram os significados e as implicações culturais dessa experiência. Juntas, essas abordagens fornecem uma visão abrangente do papel da arte na vida humana.

Portanto, as conexões entre neurociência e arte destacam a complexidade da experiência estética, integrando aspectos biológicos, emocionais e culturais. Ao explorar como o cérebro processa e responde à arte, é possível compreender melhor o impacto profundo que as obras visuais exercem sobre a mente humana. As contribuições de autores como Zeki, Freedberg e Gallese demonstram que a arte é não apenas uma expressão criativa, mas também uma manifestação essencial do funcionamento neurológico e emocional do ser humano.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PAPEL TRANSFORMADOR DAS ARTES VISUAIS

A educação estética constitui um campo de conhecimento que transcende a mera contemplação artística, representando uma via privilegiada para o desenvolvimento humano integral. No contexto da formação contemporânea, as artes visuais não apenas ampliam a sensibilidade perceptiva dos indivíduos, mas também operam como instrumentos potentes de transformação cognitiva, emocional, social e cultural. Conforme argumenta Dewey (2010), a experiência estética está diretamente implicada na articulação entre pensamento e sentimento, fornecendo um solo fértil para o cultivo da reflexão crítica e da criatividade. Para o autor, a arte é uma forma de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma linguagem capaz de comunicar aspectos sutis da experiência humana, muitas vezes inacessíveis à expressão verbal convencional.

No campo educacional, as contribuições de Martins e Tourinho (2010) reforçam a ideia de que o contato com obras de arte ativa uma multiplicidade de processos mentais — como a observação atenta, a análise interpretativa e a leitura simbólica — que são essenciais para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. A interação estética, nesse sentido, favorece não apenas o exercício da imaginação e da criatividade, mas também a capacidade de reconhecer e questionar padrões culturais e normativos, configurando-se como uma ferramenta didática poderosa na formação de sujeitos autônomos e críticos.

A dimensão afetiva da educação estética ocupa um papel central na proposta de Vigotski (1999), que compreende a arte como um mediador privilegiado entre emoção e cognição. Ao evocar experiências internas profundas, a fruição artística promove um tipo de elaboração emocional que ultrapassa os limites do discurso racional, permitindo ao indivíduo dar forma e significado a seus sentimentos. Essa mediação simbólica é particularmente valiosa no processo formativo de crianças e jovens, uma vez que a arte pode funcionar como um canal alternativo de comunicação, facilitando o desenvolvimento do autoconhecimento e da regulação emocional.

Sob o ponto de vista neuropsicológico, Freedberg e Gallese (2007) introduzem o conceito de empatia estética para explicar como a percepção de obras visuais mobiliza mecanismos cerebrais relacionados aos neurônios-espelho, responsáveis pela simulação de ações e emoções observadas. Essa resposta empática, ativada por estímulos visuais artísticos, promove uma conexão interpessoal e intersubjetiva entre o espectador e o objeto estético, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do senso de alteridade. Em contextos educacionais, tal processo é particularmente significativo, pois contribui para a construção de relações sociais mais sensíveis, éticas e colaborativas.

Do ponto de vista sociocultural e cognitivo, a arte visual constitui-se como um veículo

privilegiado tanto para a construção identitária quanto para o desenvolvimento de habilidades intelectuais complexas. Dewey (2010) enfatiza que as manifestações artísticas expressam as experiências, os valores e as narrativas de diferentes comunidades, funcionando como registros simbólicos de memórias coletivas e como meios de transmissão cultural. Nesse sentido, ao proporcionar o contato com uma diversidade de linguagens visuais e estéticas, a educação estética amplia a compreensão de mundo dos alunos, promovendo uma postura mais aberta, respeitosa e plural diante da diversidade cultural que os cerca.

Complementando essa perspectiva, Arnheim (1980) destaca que o processo de criação artística demanda do indivíduo competências cognitivas sofisticadas, como a organização espacial, o equilíbrio formal e a resolução criativa de problemas. A prática artística, portanto, vai além do campo expressivo, estimulando funções executivas como o planejamento, a tomada de decisão e o pensamento divergente. Tais habilidades são fundamentais não apenas para a elaboração simbólica de ideias e sentimentos, mas também para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática e a ciência. Dessa forma, as artes visuais consolidam-se como uma dimensão formativa essencial, articulando os aspectos culturais, emocionais e intelectuais do desenvolvimento humano.

Em relação à inclusão no contexto educacional, as artes visuais configuram-se como um espaço potente de acolhimento das diferenças. Segundo Martins e Tourinho (2010), as atividades artísticas, por sua natureza aberta e expressiva, permitem uma adaptação mais flexível às necessidades específicas de estudantes com deficiência ou com estilos de aprendizagem diferenciados. A valorização das diversas formas de expressão e a ênfase na singularidade das produções artísticas favorecem a equidade de participação, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada.

É preciso, entretanto, superar a visão de que a arte ocupa um lugar periférico no currículo escolar. Dewey (2010) advoga uma concepção de educação estética integrada, na qual as experiências artísticas sejam reconhecidas como centrais para o processo de aprendizagem e formação cidadã. As artes visuais, ao dialogarem com campos como a história, a filosofia, a ciência e a literatura, proporcionam uma abordagem transdisciplinar que potencializa o conhecimento e torna a aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

Além disso, diante de um cenário global marcado pela complexidade, pela aceleração tecnológica e pela fluidez cultural, a criatividade fomentada pelas artes torna-se um atributo imprescindível. Vigotski (1999) já antecipava esse papel da imaginação como força motriz do pensamento inovador, destacando que a capacidade de criar combinações mentais é fundamental para a resolução de problemas inéditos. Assim, a arte, ao estimular a flexibilidade cognitiva e a inventividade, prepara os sujeitos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Dessa maneira, a educação estética emerge como uma dimensão essencial da formação humana, cujos impactos extrapolam o campo da sensibilidade artística para alcançar esferas mais amplas da cognição, da ética e da convivência social. A partir das contribuições de Dewey, Vigotski, Arnheim, Freedberg e Gallese, bem como Martins e Tourinho, compreende-se que as artes visuais devem ser promovidas como um direito educacional básico, capaz de formar sujeitos mais críticos, empáticos, criativos e culturalmente conscientes. Investir na educação estética é, portanto, investir na humanização da sociedade e na construção de um futuro mais sensível, justo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre arte e percepção revela-se essencial para compreender o papel formativo das experiências estéticas na constituição do ser humano. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a experiência com as artes visuais não se restringe à contemplação, mas envolve processos cognitivos, emocionais e simbólicos que favorecem o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao interagir com imagens, formas, cores e símbolos, o indivíduo é estimulado a interpretar, refletir, imaginar e criar, ativando múltiplas dimensões da men-

te e da sensibilidade.

No campo da educação, a arte desempenha uma função estratégica ao contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e empáticos. A inserção das práticas estéticas no cotidiano escolar favorece a ampliação da percepção, o fortalecimento das expressões subjetivas e o respeito à diversidade cultural. Ao permitir a livre manifestação de sentimentos, ideias e identidades, a arte atua como espaço privilegiado de inclusão, acolhendo diferentes modos de ver e estar no mundo.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, as artes visuais estimulam competências fundamentais para a vida em sociedade, como a capacidade de observação, a resolução de problemas, a empatia e a sensibilidade social. Em um mundo marcado por constantes transformações, essas habilidades são cada vez mais necessárias para lidar com os desafios contemporâneos de forma ética e criativa.

A educação estética, nesse contexto, deve ser compreendida como um eixo estruturante da formação escolar, não apenas como atividade complementar, mas como meio legítimo de promover aprendizagens significativas e integradoras. Ao reconhecer a arte como linguagem e como prática de mundo, reafirma-se seu valor na construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente.

Conclui-se, portanto, que a arte é uma experiência transformadora, capaz de promover tanto o crescimento pessoal quanto a coesão social. Sua presença ativa na educação e na cultura amplia horizontes, gera novos sentidos e contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais sensíveis, reflexivos e abertos à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ACHLIOPTAS, Panos; OVSJANIKOV, Maks; HAYDAROV, K.; ELHOSEINY, M.; GUIBAS, Leonidas. ArtEmis: Affective Language for Visual Art. arXiv preprint arXiv:2101.07396, 2021.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMARGO, Juliana L. M. Contribuições da arte para o desenvolvimento do indivíduo. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, 2018.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREEDBERG, David; GALLESE, Vittorio. Motion, emotion and empathy in esthetic experience. Trends in Cognitive Sciences, v. 11, n. 5, p. 197-203, 2007.

LEDER, Helmut; BELKE, Benno; OEBERST, A.; AUGUSTIN, D. A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. British Journal of Psychology, v. 95, n. 4, p. 489-508, 2004.

MARTINS, Rosane; TOURINHO, Irene (Orgs.). Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010.

PEDERIVA, Paulo L. D.; SOUZA, Maria P. Educação estética histórico-cultural: vivências artísticas expressivas e criadoras. Cadernos CEDES, v. 44, n. 124, p. e287775, 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEKI, Semir. Inner vision: an exploration of art and the brain. Oxford: Oxford University Press, 1999.

A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIROS COMO ALIADOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

ELENE MONTEIRO DA SILVA LIMA

RESUMO
Os docentes estão cada vez mais interessados em incorporar a utilização de jogos em suas abordagens educacionais, pois reconhecem que os jogos podem ser uma ferramenta eficaz. Os professores de matemática enxergam os jogos como recursos úteis, desde que sejam integrados de forma adequada às suas práticas pedagógicas. Compreender como desenvolver experiências de aprendizagem que envolvam o uso apropriado de jogos para apoiar e aprimorar a aprendizagem deve ser uma tarefa importante para os pesquisadores no campo da aprendizagem baseada em jogos. A matemática, muitas vezes, não é considerada a disciplina mais interessante, mas isso não significa que não possa ser. Com um pouco de criatividade e esforço, os educadores podem auxiliar as crianças a descobrir que o desenvolvimento de habilidades matemáticas pode envolver mais do que apenas atividades monótonas e repetitivas, como planilhas e cartões de memória.

Palavras-chave: Aprendizagem; Estratégias; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Os jogos de mesa geralmente transmitem mensagens subliminares sobre a vida das crianças: sua sorte pode mudar rapidamente, para melhor ou para pior. No entanto, além de ensiná-las que nada é garantido, os jogos de tabuleiro são uma excelente forma de incentivar crianças de diferentes faixas etárias a se unirem e colaborarem, uma habilidade necessária ao longo da vida.
Eles podem auxiliar crianças ansiosas a aprender a lidar melhor com as amizades. Por serem estruturados, os jogos de tabuleiro podem oferecer uma forma mais simples de desenvolver relacionamentos interpessoais com os colegas, uma vez que as crianças sabem o que se espera delas.

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro e de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUINZIGA, 2004, p. 33).

Os jogos englobam todas as crianças e proporcionam a elas a oportunidade de praticar uma variedade de habilidades, de serem membros de uma equipe, de aumentar sua autoconfiança e de se tornarem membros eficazes do grupo. Algumas das atividades mais valiosas ocorrem durante as discussões que se seguem a esses jogos cooperativos, e é importante reservar tempo para esse elemento crucial da atividade. Os jogos oferecem uma oportunidade de diversão enquanto aprendem e criam um ambiente mais descontraído na sala de aula. Eles variam desde jogos ativos que exigem espaço para movimento até jogos de tabuleiro mais tranquilos e atividades de mesa que podem ser utilizadas no ambiente escolar.
As crianças precisam desenvolver uma ampla gama de conjuntos de habilidades para otimizar seu desenvolvimento e lidar com o estresse de forma saudável. Pesquisas demonstram que os jogos de tabuleiro apropriados para o desenvolvimento em grupo são oportunidades únicas para promover habilidades socioemocionais, cognitivas, linguísticas e de autorregulação, que constroem a função executiva e um cérebro voltado para o convívio social. Além disso, o ato de brincar apoia a formação de relacionamentos seguros, estáveis e estimulantes com todos os cuidadores de que as crianças precisam para prosperar.

O JOGO

Entender a essência dos conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira é uma tarefa desafiadora devido à ampla abrangência e polissemia do termo "jogo" (CARNEIRO, 2003). Portanto, especialistas no assunto, sem chegar a um consenso, definem esses termos com base em características das atividades,

situações e comportamentos de indivíduos e grupos em um determinado período e contexto social, podendo ser considerados como termos equivalentes.
Conforme Carneiro (2003, p. 34),

Historicamente sabemos que a palavra "jogo" teve origem no vocábulo latino ludus, ludere, que designava movimentos rápidos estendendo-se, posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românicas, o termo "ludus" foi substituído por iocus, iocare referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, ligeireza e futilidade.
Diferentes culturas possuem termos distintos para descrever essas atividades, entretanto, é possível afirmar que há quase um consenso entre os estudiosos: a definição de jogo e/ou brincadeira é determinada por quem está jogando e/ou brincando, ou seja, está diretamente relacionada à ação do indivíduo ou grupo envolvido na atividade (CARNEIRO, 2003).
Neste estudo, utilizamos a palavra jogo como um estímulo para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor, e para enfrentar os desafios da vida, não como uma competição entre pessoas ou grupos que envolve vitória ou derrota. Portanto, é importante analisar o que alguns autores pensam sobre o conceito de jogo, uma vez que existem diversas definições, tais como: "O jogo é um exercício preparatório para a vida real" (MONTEIRO, 2003, p.1); "O jogo é uma assimilação pura que consiste em modificar as informações de entrada de acordo com as demandas do indivíduo" (PIAGET, 1970, p.37); "O jogo é uma escola de aprendizagem ativa e desafiadora e um terreno fértil para desenvolver certos costumes e valores sociais" (CALLOIS, 1990, p.16).
Chateau (1975, p.13-14) define o jogo como uma forma pela qual o ser humano pode desenvolver plenamente suas potencialidades. Ao deixar de lado o mundo das necessidades e das técnicas, que o limita e o restringe, o indivíduo liberta-se das imposições externas e do peso das responsabilidades, para criar mundos de utopia.
Para Chateau, o jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança; é por meio dele que a criança desenvolve suas potencialidades. O autor elabora uma ampla classificação dos jogos: jogos funcionais, jogos hedonistas, jogos destrutivos, jogos de desordem e euforia, jogos solitários, jogos figurativos, jogos de construção, jogos com regras arbitrárias, jogos de competição, jogos cerimoniais e danças.
Jean Piaget aparentemente também compartilha da mesma visão de Chateau em relação ao conceito de jogo. Embora Piaget não tenha estudado o jogo em si mesmo, ele demonstrou curiosidade pelo fenômeno, por se tratar de uma atividade privilegiada e espontânea, que lhe permitiu observar o desenvolvimento moral e social da criança, considerando que o jogo tem a função de equilibrar o indivíduo diante das demandas do ambiente.
Neto (1997, p.6) argumenta que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento. O jogo é um instrumento de desenvolvimento e um processo de interação entre a criança, o ambiente, a percepção e o movimento, que tende a levar a criança a aprender os valores do grupo durante um confronto e a respeitar ideias e vontades dos outros; por meio da interação com os pares, a criança adquire as habilidades sociais necessárias para a vida adulta e sua integração na sociedade que a cerca.
Por outro lado, Paula (1996, p.7) afirma que o jogo é uma entidade sem definição, ou seja, não é possível dizer tudo sobre ele sem deixar alguma informação de fora. E é por isso que o jogo não possui uma definição precisa.
Kishimoto (1998) destaca que, em épocas passadas, o jogo era considerado algo inútil, mas a partir do período do Romantismo, passou a desempenhar um papel relevante na educação. Sua própria história talvez seja uma das principais razões para sua amplitude, bem como a complexidade de sua natureza.
Dessa forma, pode-se dizer que o jogo não possui uma definição simples e concreta em relação aos seus significados, pois o jogo pode ter significados diferentes em cada cultura, dependendo do local, dos participantes, dos espectadores, das emoções envol-

vidas, entre outros. O jogo não segue uma regra específica, mas uma lista de características que fazem uma atividade ser considerada um jogo.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

latão, em sua obra "LesLois" (1948), menciona a importância do "aprender por meio da brincadeira", como uma alternativa ao uso da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles sugere o uso de jogos que imitem atividades sérias e ocupações adultas como parte da educação, preparando os jovens para a vida futura (LOPES, 2013).

No documento emitido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é recomendado abordar o jogo da seguinte maneira:

Com fundamental 1 a orientação foi dividida em duas etapas, a primeira que corresponde ao 1º e 2º ano, onde enfatiza-se que é interessante que se trabalhe os jogos da cultura popular que são presentes no contexto comunitário e regional. Seu objetivo para com essa faixa etária é de experimentar, usufruir e recriar reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas (...)

(...)Na segunda etapa do ensino fundamental 1 que compreende os alunos do 3º ao 5º ano a BNCC propõe que se trabalhe os jogos populares do Brasil e do mundo e jogos que contenham matriz indígena e africanas. Com intuito de experimentar, usufruir, recriar e valorizar sua importância como patrimônio histórico (BRASIL. 2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se referem ao ensino fundamental, os jogos são mencionados como uma ferramenta para o desenvolvimento abrangente, sendo abordados em cadernos separados por disciplinas, buscando a conexão entre o conhecimento e a imaginação, possibilitando o autoconhecimento (BRASIL, 1997).

O jogo é um recurso fundamental para promover o desenvolvimento físico-motor. A escolha adequada de equipamentos e espaços destinados ao jogo desempenha um papel essencial na motivação de diferentes tipos de jogos motores (FRIEDMANN, 1996, p.67).

Além disso, Aberastury (1992, p.15) ressalta que "\[...\] a necessidade de se movimentar no espaço acarreta uma nova série de exigências, como se locomover, exercitar a força e manipular objetos \[...\]", evidenciando a importância dos jogos no aspecto físico-motor.

O uso de jogos no ensino fundamental é uma proposta extremamente interessante e relevante para essa faixa etária, devido às suas características lúdicas, que tornam as abordagens pedagógicas motivadoras. Os jogos abrangem diversos campos de desenvolvimento, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, morais, sociais e motores. Além disso, o seu uso é respaldado e incentivado pelos documentos oficiais que regem a educação atual.

OS JOGOS DE TABULEIRO E SEU POTENCIAL PARA A APRENDIZAGEM

xistem várias categorias de jogos, e entre os mais populares estão os jogos de tabuleiro, como Monopoly, Batalha Naval, Bingo, Damas, Detetive, Gamão, Jogo da Velha, Jogo da Vida, Scotland Yard, Trilha, Xadrez e War. Cada jogo possui características e benefícios exclusivos. Além de serem culturalmente reconhecidos, eles podem ser jogados a qualquer momento e em qualquer lugar. Essa é uma característica que os distingue dos demais jogos, já que jogos como pega-pega ou esconde-esconde requerem lugares específicos e dependem das condições climáticas adequadas, algo que está além do controle do professor. (PEREIRA, FUSINATO, NEVES, 2009)

Os jogos de tabuleiro são definidos como jogos disputados por uma ou mais pessoas (jogadores) em um tabuleiro, feito de diferentes materiais como madeira, metal, pedra, marfim, plástico ou papel. Nesses jogos, peças de várias formas e tamanhos são movidas e colocadas ou retiradas do tabuleiro, seguindo regras preestabelecidas (GEHLEN e LIMA, 2013).

Quando se trata de jogos de tabuleiro, a definição é simples, mas possui aspectos importantes que exigem a presença física dos jogadores e requerem habilidades como concentração, planejamento de estratégias e, acima de tudo, respeito ao tempo do ou-

tro e às regras estabelecidas. Ao classificar os jogos, é preciso levar em consideração o objetivo de cada um.
De acordo com Teixeira (1970, p.28), os jogos podem ser divididos em:

Jogos sensoriais: ação dos aparelhos do sentido (cheirar, provar, ouvir, tocar, etc.);
Jogos psíquicos: exercícios das capacidades mais elevadas (jogar sério, conter o riso, brincar de estátua, etc.);
Jogos motores: é ação dos músculos e coordenação dos movimentos (engatinhar, saltar, jogar a bola, etc.);
Jogos afetivos: desenvolvimento dos sentimentos estáticos ou experiências desagradáveis (desenho, escultura, música, etc.); -
Jogos intelectuais: (jogos de dominó, damas, rimas de palavras, charadas, adivinhações, xadrez, etc.).

Nesse contexto, considerando a classificação estabelecida por Teixeira (1970), os jogos de tabuleiro podem ser categorizados como jogos intelectuais. Os jogos intelectuais podem envolver elementos de sorte e inteligência, bem como a combinação de ambos.
Dentre a ampla variedade de jogos de tabuleiro disponíveis, destacam-se os clássicos e os modernos. No entanto, é sabido que muitos deles são recursos pedagógicos importantes nas aulas de Educação Física (GEHLEN e LIMA, 2013).
Segundo Schaeffer (2006, p.32), "os jogos em grupo permitem que os indivíduos trabalhem com regularidade, limites, respeito e disciplina, por meio de ações necessariamente subordinadas às regras. Todos esses aspectos são importantes para a vida do indivíduo em sociedade".
Por meio desses jogos, as crianças não apenas vivenciam situações repetitivas, mas também aprendem a lidar com símbolos e analogias representadas nos jogos simbólicos. Dessa forma, elas começam a compreender e utilizar convenções e regras que são empregadas no processo pedagógico, favorecendo sua socialização. Ao lidar com o outro por meio de situações mais ou menos complexas no jogo e nas regras que o regem, as crianças também passam a compreender as regras como combinações arbitrárias definidas pelos jogadores ou pelo jogo. Além disso, os jogos em grupo representam uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança, estimulando o desenvolvimento de seu raciocínio lógico (BRASIL, 2000).
Por meio dos jogos de tabuleiro, os alunos podem desenvolver tanto suas habilidades cognitivas quanto socioafetivas de forma contínua, dentro de cada contexto cultural significativo.
Os jogos de tabuleiro oferecem diversos benefícios aos alunos, estimulando e desenvolvendo habilidades importantes como comunicação, raciocínio lógico, atenção, concentração e interação social. Eles promovem o respeito, a paciência e a compreensão das diferenças existentes entre eles e na sociedade em que vivemos. Portanto, é possível destacar alguns benefícios que os jogos de tabuleiro oferecem para cada estágio e idade do indivíduo (GEHLEN e LIMA, 2013).
Jogos educativos são projetados para divertir os alunos e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades incorporadas no jogo. Um jogo educativo pode proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem rico e complexo. Quando o jogo se torna um espaço para o pensamento, os jovens encontram oportunidades de desenvolvimento, pois nele:

[...] organiza e pratica as regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problema desencadeadas pelo contexto lúdico. Aspectos afetivo-sociais e morais estão implícitos nos jogos, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo. Relações espaço-temporais e causais estão presentes na medida em que a criança coordena e estabelece relações entre suas jogadas e a do adversário (BRENELLI, 2001, p.178).

O jogo de tabuleiro não precisa estar especificado como educativo para ser trabalhado no âmbito escolar, quem deve escolher qual o melhor o jogo e qual objetivo a ser alcançado com ele é o professor, através de suas experiências com os alunos.
Segundo a Informática Educacional (2010), os jogos de tabuleiro possibilitam estímulos

diferenciados para cada uma das etapas escolares, conforme descreve:

idade pré-escolar: para as crianças em idade pré-escolar, os jogosvão auxiliar na transmissão de conceitos básicos de comportamento e convivência, como a paciência, o compartilhamento, e os conceitos do ganhar e do perder. Além de que, os jogos são relevantes para ensinar o conceito de limites: assim como na vida, o jogo possui certas regras que precisam ser obedecidas para que o mesmo possa fluir de forma prazerosa e justa para os participantes.
idade escolar: para as crianças que estão início da vida escolar, os jogos de tabuleiro podem vir a oferecer um auxílio para que ocorra a estimulação voltada a alfabetização básica e do raciocínio lógico e numérico. Ao jogar, as crianças exercitam esses conceitos de uma forma lúdica e divertida, absorvendo conhecimentos que ajudarão no seu crescimento pessoal.
jovens e adultos: aos jovens e adultos, o jogo funciona como uma ótima válvula de escape que gera convívio e interação social. Interagir com pessoas, obedecendo as regras, é um fato constante no nosso dia a dia, e nesse caso os jogos nos ajudam a desenvolver essas habilidades contanto com o quesito da ludicidade, que torna essa atividade prazerosa (INFORMÁTICA EDUCACIONAL, 2010, p. 57)

Os jogos de tabuleiro estimulam no jogador estabelecer ou criar as regras e a cooperação. Além de, oferecer a oportunidade de ensinar a viver em grupo e respeitar as regras. Traz à tona a ludicidade do jogo, o contentamento e o prazer de jogar, proporcionando momentos prazerosos, e experiências que oferecem um grande contentamento.
Na presença de aspectos como a experimentação, criatividade, vivência e raciocínio lógico, pode-se afirmar que os jogos de tabuleiro são ferramentas imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem de um educando.
Portanto, um instrumento pedagógico que incita a curiosidade, imaginação interação e sociabilização dos educandos e que deve estar presente e despertando cada vez mais vontade e prazer em aprender, através da motivação que só a ludicidade é capaz de proporcionar para a formação do cidadão.

BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DOS JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos de tabuleiro proporcionam diversão e promovem a aproximação entre indivíduos por meio de jogos que envolvem competição e cooperação. Alguns exemplos de jogos de tabuleiro amplamente conhecidos são: Monopólio, Xadrez, Damas, entre outros. No entanto, os jogos de tabuleiro vão além do entretenimento, pois têm impactos benéficos na saúde em diversos aspectos, independentemente da idade.

"... jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagem de conhecimentos específicos como: matemáticos, linguisticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, morais e etc. E um outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físicomotor, linguistico e na construção da moralidade (nos valores)."(ALMEIDA 2004, p 22)

Uma das consequências de se envolver em jogos de tabuleiro é o riso. Estudos demonstraram que o riso aumenta a produção de endorfinas, substâncias químicas que geram sensações de felicidade. Compartilhar risadas e diversão pode promover empatia, compaixão e confiança entre as pessoas.
Sentar-se com colegas de classe, sem distrações, pode parecer algo difícil de se alcançar em um ambiente escolar, já que os horários dos professores muitas vezes os levam para direções opostas. No entanto, jogar jogos de tabuleiro é uma maneira perfeita de desenvolver habilidades de aprendizado ao mesmo tempo.
Permitir que os alunos participem de jogos de tabuleiro ajuda-os a praticar habilidades cognitivas essenciais, como resolução de problemas. O hipocampo e o córtex pré-frontal são particularmente beneficiados pelos jogos de tabuleiro. Essas áreas do cérebro são responsáveis por processos de pensamento complexos e formação de memória. Além disso, os jogos de tabuleiro auxiliam o

cérebro na retenção e construção de associações cognitivas ao longo da vida.
Os jogos de tabuleiro desempenham um papel crucial na saúde e no desenvolvimento cerebral das crianças. Eles ajudam a desenvolver habilidades lógicas, raciocínio e aprimoram o pensamento crítico, além de promover o raciocínio espacial. Estimular as crianças a jogar diferentes tipos de jogos de tabuleiro também pode melhorar as habilidades verbais e de comunicação, contribuindo para o desenvolvimento da atenção e da capacidade de concentração por períodos mais longos.
Goraigordobil (s/d) citado por (Negrine, 1994, p. 19) apoia essa afirmação sobre a contribuição dos jogos para um desenvolvimento integral.

Indicando que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. Do ponto de vista intelectual, destaca a autora, o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; do ponto de vista psicomotor, distingue o jogo como principal fator no desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio e dos sentidos em geral; do ponto de vista da sociabilidade, o jogo é uma atividade que implica relação e comunicação entre os iguais, e isso ajuda a criança a conhecer as pessoas que a rodeiam e a aprender normas de comportamento social; do ponto de vista afetivo, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança se expressar livremente.

Muitos jogos de tabuleiro exigem o uso de habilidades motoras finas para pegar ou mover peças, ações que exigem coordenação e destreza. A prática e atividade regulares melhoram essas habilidades básicas, importantes para crianças, pessoas com deficiência mental ou física, idosos e pessoas em recuperação de acidentes. Os jogos de tabuleiro são muito úteis quando adicionados aos tratamentos de terapia ocupacional, bem como em locais como salas de aula para necessidades especiais, para ajudar a melhorar a função muscular e nervosa ao longo do tempo.

A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIRO
uando um jogo de tabuleiro é apresentado como um desafio matemático, sinto sempre uma empolgação imensa em experimentá-lo!
Infelizmente, em muitos casos, a abordagem matemática nesses jogos é bastante simplista, com cartas de problemas matemáticos a serem resolvidos pelos jogadores ou espaços numerados para contar. Esses jogos costumam ser monótonos, limitando-se apenas à prática de fatos ou fórmulas matemáticas. Não oferecem ao jogador a oportunidade de fazer escolhas entre diferentes ações, criar estratégias ou mesmo planejar antecipadamente.

Quantas vezes não ouvimos que as matérias mais impopulares entre nossos alunos são Matemática e Língua! É assim por nossa culpa, porque não sabemos ensinar-lhes bem, de forma clara e atraente, com problemas curiosos e até divertidos, com atividades que ajudam a desenvolver a lógica e o sentido comum. Quantos bons professores despertam em seus alunos uma vocação profissional apenas com seu exemplo docente, porque nos fazem vibrar com suas explicações, com as atividades que são realizadas. (BATLLORI, 2006, p. 17)

A matemática nos jogos de tabuleiro não precisa ser tão direta! A matemática não se resume apenas a números e fórmulas, e os jogos são uma maneira de experimentar a beleza da matemática ao nosso redor.
Existem muitos jogos divertidos de tabuleiro que integram um pensamento matemático mais profundo na jogabilidade. Esses jogos ajudam os alunos a desenvolver habilidades como resolução de problemas em várias etapas, raciocínio espacial, reconhecimento de padrões, gerenciamento de recursos e muito mais.
Relacionando à inserção dos jogos no ensino de matemática, os PCN´s, (1998), afirmam

que estes:

Constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (p. 46).

Pessoas de todas as idades gostam de jogar jogos divertidos e motivadores. Os jogos oferecem aos alunos a oportunidade de explorar conceitos fundamentais de números, como a sequência de contagem, correspondência um a um e estratégias de computação. Jogos matemáticos envolventes também podem incentivar os alunos a explorar combinações de números, valor agregado, padrões e outros conceitos matemáticos importantes. Além disso, eles oferecem oportunidades para os alunos aprofundarem sua compreensão e raciocínio matemático. Os professores devem oferecer oportunidades repetidas para os alunos brincarem, depois deixar surgir as ideias matemáticas à medida que os alunos percebem novos padrões, relacionamentos e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos frequentemente se ajustam às habilidades dos jogadores e mantêm um nível de desafio dentro de uma faixa que é desafiadora, mas não impossível para cada indivíduo.

Os jogos de tabuleiro podem apresentar personagens exemplares que experimentam consequências positivas ou negativas com base em seus comportamentos. Além disso, os jogadores muitas vezes colaboram com outras pessoas, aprendendo uns com os outros e desenvolvendo estratégias para aplicar no jogo.

É importante ressaltar que a capacidade dos jogos de ensinar não garante que suas lições sejam desejáveis. A maioria dos estudos que investiga os efeitos emocionais, atitudinais e comportamentais dos jogadores conclui que eles aprendem essas lições, às vezes até o ponto de exibir comportamentos antissociais. Por outro lado, jogos projetados para ensinar lições mais valiosas também podem ser eficazes, e o escopo dos jogos como parte do currículo está se expandindo para novas áreas e aplicações.

É evidente que os jogos de tabuleiro desempenham um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as aulas de Matemática devem reservar um espaço para a incorporação dos jogos de tabuleiro, não apenas como atividades recreativas em dias chuvosos, mas como conteúdo de ensino e prática para promover o desenvolvimento dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis-Rj: Vozes, 2004.

BATISTA, DriellyAdrean; DIAS, Carmen Lúcia. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. In: Revista ColloquiumHumanarum, São Paulo. 2012. p. 975-982.

BATLLORI, Jorge. Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

BETTI, M. Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à Educação Física. XIV Simpósio de Ciência do Esporte, p. 66, 1986.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. São Paulo. 1994.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de educação física e esporte.
2009.

BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter et al. Pesquisa em ação: educação física na escola. 2.
Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ministério da Educação.
Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. Brasília: A secretaria, 2001.

BREGOLATO, A. R. Textos de Educação Física para a sala de aula. 2 ed.
Cascavel: Assoeste, 1994.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. O Jogo Na Educa-

ção Física Escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. 2009. COLL, C. et al. Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed, 2000.
DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-78, 2005.
GRANDO, Anita; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. RENOTE. 2008.
HUINZIGA, Johan. Jogos e regras e a resolução de problemas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
INFORMÁTICA EDUCACIONAL. 2010. Os benefícios dos jogos de tabuleiro. 12.
NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.
OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. São Paulo:
Brasiliense, 2004.
PEREIRA, Ana Luísa Lopes. A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem. 2013.
PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Alto; NEVES, Marcos. C.
D. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. VII Encontro de Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.
SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física.1996.
TEIXEIRA, M. S. Recreação para todos. 2. ed. São Paulo: Obelisco, 1970.
WIKIPÉDIA. BoardGameGeek. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/BoardGameGeek>. Acesso em: 13 agos.2023.

CLUBE DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ÉRIKA ESTEVÃO

RESUMO

Este artigo propõe a criação de um Clube da Matemática como estratégia pedagógica inovadora para o ensino de matemática no 2° ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo. A iniciativa tem como objetivo principal tornar o aprendizado da matemática mais atraente, significativo e acessível para crianças de 7 anos, fase em que a curiosidade e a capacidade de abstração estão em pleno desenvolvimento. A proposta busca superar a visão tradicional da matemática como uma disciplina difícil e distante da realidade, substituindo-a por uma abordagem lúdica, interativa e contextualizada, que estimule o raciocínio lógico, a criatividade e o interesse dos alunos. O Clube da Matemática é pensado como um espaço complementar às aulas regulares, onde os alunos possam explorar conceitos matemáticos de forma prática, divertida e colaborativa. A metodologia proposta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de desenvolver competências como resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação, além de valorizar o uso de metodologias ativas e recursos variados para engajar os estudantes. Conclui-se que o Clube da Matemática pode ser uma ferramenta eficaz para desmistificar a matemática e promover um aprendizado mais significativo e eficiente. A proposta não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua formação como cidadãos críticos e criativos, capazes de aplicar o pensamento matemático em diversas situações da vida. Para garantir o sucesso da iniciativa, o artigo sugere a formação continuada dos professores, a criação de materiais didáticos adequados e a integração do Clube da Matemática ao projeto político-pedagógico das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Clube da Matemática, ensino lúdico, matemática no ensino fundamental, desenvolvimento cognitivo, BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as características do desenvolvimento cognitivo das crianças. Crianças de 7 anos estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências práticas e manipulativas. Nessa fase, atividades que envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos são especialmente eficazes para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como números, operações e formas geométricas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma abordagem lúdica e contextualizada para o ensino da matemática, destacando que as atividades devem promover a resolução de problemas, a comunicação matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Autores defendem que os jogos e as brincadeiras são ferramentas poderosas para engajar os estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

A criação de um Clube da Matemática está alinhada às práticas pedagógicas contemporâneas que valorizam a autonomia, a participação ativa e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Em vez de adotar uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos de forma unilateral, o Clube da Matemática propõe um modelo em que as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e construir seus próprios conhecimentos de forma colaborativa e criativa. Essa perspectiva está em sintonia com as teorias construtivistas, que enfatizam o papel ativo do aluno na construção do saber (PIAGET, 1978).

Ao proporcionar um espaço onde as crianças podem explorar a matemática de forma livre e criativa, o Clube da Matemática estimula o interesse pela disciplina e contribui para a formação de uma atitude positiva em relação ao aprendizado. Segundo Smole (2000), atividades que permitem a expe-

rimentação e a descoberta são essenciais para despertar a curiosidade e a motivação dos estudantes, especialmente em uma disciplina como a matemática, que muitas vezes é vista como difícil ou desinteressante. No Clube da Matemática, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a matemática de maneira prática e significativa, por meio de jogos, desafios e projetos que conectam os conceitos abstratos ao seu cotidiano.

A experimentação é uma das chaves para o aprendizado significativo. No Clube da Matemática, as crianças são incentivadas a manipular objetos, explorar conceitos e testar hipóteses de forma autônoma. Por exemplo, ao trabalhar com blocos de montar, as crianças podem descobrir por si mesmas como diferentes formas se encaixam para criar estruturas estáveis, desenvolvendo noções de geometria e equilíbrio. Essa abordagem prática não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promove a curiosidade e a criatividade, ao permitir que as crianças explorem diferentes possibilidades e soluções.

Uma das principais vantagens do Clube da Matemática é a capacidade de conectar os conceitos abstratos ao cotidiano das crianças. Atividades como a simulação de um mercado, onde as crianças utilizam dinheiro de brinquedo para comprar e vender produtos, ajudam a mostrar que a matemática não é apenas uma disciplina escolar, mas uma ferramenta útil e presente no dia a dia. Ao relacionar a matemática com situações reais, como a compra de um lanche ou a divisão de uma pizza, o Clube torna o aprendizado mais relevante e significativo, facilitando a internalização dos conceitos.

Os jogos e desafios são uma parte central do Clube da Matemática, pois oferecem uma maneira divertida e envolvente de explorar conceitos matemáticos. Jogos como o Bingo de Números ou o Dominó de Frações permitem que as crianças pratiquem operações matemáticas de forma lúdica, enquanto desafios como a Caça ao Tesouro Matemático estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Essas atividades não apenas reforçam os conceitos aprendidos em sala de aula, mas também promovem a colaboração e o trabalho em equipe, ao incentivar as crianças a compartilharem ideias e estratégias.

Os projetos práticos são outra forma eficaz de explorar a matemática de forma criativa. No Clube da Matemática, as crianças podem participar de atividades como a construção de um mercado ou a criação de uma maquete, que envolvem noções de medição, geometria e planejamento. Esses projetos permitem que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em contextos reais, desenvolvendo habilidades como a organização, o planejamento e a criatividade. Além disso, ao verem o resultado concreto de seu trabalho, as crianças sentem-se mais motivadas e confiantes em suas capacidades.

O Clube da Matemática proporciona um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sentem à vontade para explorar e errar sem medo de julgamento. Esse clima positivo é essencial para o desenvolvimento de uma atitude favorável em relação à matemática, especialmente para aquelas crianças que já tiveram experiências negativas com a disciplina. Ao valorizar o esforço e a participação, o Clube ajuda a construir a autoconfiança e a resiliência dos estudantes, mostrando que a matemática pode ser acessível e até mesmo divertida.

Além dos benefícios acadêmicos, o Clube da Matemática também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a persistência, a colaboração e a capacidade de resolver problemas. Ao enfrentar desafios e superar obstáculos, as crianças aprendem a lidar com frustrações e a valorizar o processo de aprendizado, desenvolvendo uma mentalidade de crescimento que será útil em todas as áreas da vida.

A abordagem lúdica e interativa do Clube da Matemática tem um impacto significativo no interesse e na atitude das crianças em relação à disciplina. Ao transformar o aprendizado em uma experiência divertida e envolvente, o Clube ajuda a desmistificar a matemática, mostrando que ela não é apenas uma disciplina difícil e abstrata, mas uma ferramenta poderosa e fascinante que está presente em todos os aspectos da vida. Essa mudança de perspectiva é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, tanto no presente quanto no fu-

turo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as características do desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Piaget (1978), crianças de 7 anos estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências práticas e manipulativas. Nessa fase, atividades que envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos são especialmente eficazes para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como números, operações e formas geométricas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma abordagem lúdica e contextualizada para o ensino da matemática, destacando que as atividades devem promover a resolução de problemas, a comunicação matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico (BRASIL, 2018). Autores como Smole (2000) e Kishimoto (2017) defendem que os jogos e as brincadeiras são ferramentas poderosas para engajar os estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

Além disso, o Clube da Matemática promove a autonomia ao permitir que as crianças tomem decisões sobre como abordar os problemas e quais estratégias utilizar para resolvê-los. Essa liberdade de escolha não apenas aumenta o engajamento, mas também desenvolve habilidades como a tomada de decisões, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Por exemplo, em uma atividade de construção de figuras geométricas com palitos, as crianças podem decidir como organizar os materiais, quais formas criar e como superar os desafios que surgirem durante o processo. Essa experiência prática ajuda a consolidar os conceitos matemáticos e a desenvolver a confiança das crianças em suas próprias capacidades (KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto importante é a participação ativa dos estudantes, que são incentivados a colaborar uns com os outros, compartilhar ideias e trabalhar em equipe. Essa abordagem colaborativa não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo. No Clube da Matemática, as crianças aprendem que a matemática não é apenas uma disciplina individual, mas também uma ferramenta que pode ser utilizada de forma coletiva para resolver problemas e alcançar objetivos comuns (SMOLE, 2000).

A proposta do Clube da Matemática também está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de uma educação integral, que prepare os estudantes não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade. A BNCC destaca a necessidade de desenvolver competências como o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, que são habilidades centrais no Clube da Matemática (BRASIL, 2018). Ao integrar essas competências ao currículo escolar, o Clube contribui para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, o Clube da Matemática ajuda a desmistificar a matemática, mostrando que ela não é uma disciplina difícil ou inacessível, mas sim uma ferramenta poderosa e fascinante que está presente em todos os aspectos da vida. Ao proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor, o Clube permite que as crianças explorem a matemática sem medo de errar, desenvolvendo uma relação positiva com a disciplina e uma atitude de curiosidade e perseverança em relação ao aprendizado (SMOLE, 2000). Essa mudança de perspectiva é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, tanto no presente quanto no futuro.

DESENVOLVIMENTO

O Clube da Matemática pode ser implementado de duas formas principais: como uma atividade extracurricular ou integrada ao currículo regular. Em ambos os casos, o objetivo é criar um espaço dedicado ao aprendizado lúdico e interativo da matemática, que complemente e enriqueça o ensino tradicional. A escolha do formato depende das possibilidades e recursos da escola, bem

como dos objetivos pedagógicos definidos pelos educadores.

O Clube de Matemática, como atividade extracurricular, surge como uma oportunidade valiosa para complementar a formação dos alunos no contraturno escolar, oferecendo encontros regulares que podem ser organizados semanal ou quinzenalmente, conforme a disponibilidade da escola e do interesse dos participantes. Esse formato flexível permite que os estudantes explorem a matemática de maneira mais livre e dinâmica, sem as pressões do currículo obrigatório, podendo dedicar mais tempo a temas que despertem sua curiosidade ou que exijam um reforço adicional. Por ser uma atividade opcional, o Clube tem o potencial de atrair tanto alunos que já possuem uma afinidade natural pela disciplina, buscando aprofundar seus conhecimentos em desafios mais complexos, quanto aqueles que, porventura, enfrentam dificuldades ou resistência em relação à matemática, encontrando no ambiente descontraído do Clube um espaço acolhedor para superar bloqueios e reconstruir sua relação com a matéria.

A natureza voluntária da participação faz com que os encontros sejam frequentados por estudantes verdadeiramente interessados, criando um clima de engajamento e colaboração. Sem a preocupação com avaliações formais, os participantes podem se dedicar a resolver problemas de maneira criativa, explorar jogos matemáticos, participar de competições saudáveis ou até mesmo desenvolver projetos interdisciplinares que conectem a matemática a outras áreas do conhecimento. Essa liberdade pedagógica permite que o Clube se adapte às necessidades e aos interesses do grupo, tornando-se um laboratório de ideias onde a aprendizagem acontece de forma orgânica e prazerosa.

Além disso, o Clube de Matemática pode servir como um importante instrumento de inclusão, ajudando a reduzir a ansiedade que muitos alunos sentem em relação à disciplina. Em um ambiente menos rígido e mais interativo, os estudantes que normalmente evitam a matemática podem descobrir novas formas de abordar os conteúdos, seja por meio de atividades lúdicas, discussões em grupo ou aplicações práticas no cotidiano. Ao mesmo tempo, os alunos mais avançados encontram no Clube um espaço para ampliar seus horizontes, seja participando de olimpíadas, explorando tópicos não convencionais ou até mesmo atuando como monitores, reforçando seu próprio aprendizado ao ajudar os colegas.

Outro aspecto relevante é que o Clube pode fortalecer o sentido de comunidade dentro da escola, aproximando estudantes de diferentes turmas e níveis de conhecimento. Eventos abertos, como torneios matemáticos ou exposições de trabalhos, podem envolver não apenas os participantes regulares, mas também outros alunos, professores e familiares, transformando a matemática em um elemento de integração e celebração coletiva. Dessa forma, o Clube não só contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa e motivadora, onde a matemática deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser encarada como uma ferramenta fascinante de descoberta e crescimento intelectual.

Por fim, a existência de um Clube de Matemática na escola envia uma mensagem importante sobre o valor da disciplina, mostrando que ela vai além das fórmulas e dos exercícios repetitivos, podendo ser uma fonte de diversão, desafio e criatividade. Ao oferecer um espaço onde o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e onde cada aluno pode avançar no seu próprio ritmo, o Clube ajuda a formar indivíduos mais confiantes, curiosos e preparados não apenas para os exames escolares, mas para enfrentar problemas complexos em qualquer área da vida. Assim, mais do que um simples complemento às aulas regulares, o Clube de Matemática se torna uma experiência transformadora, capaz de despertar paixões e abrir novos caminhos para o pensamento lógico e crítico.

Integrado ao currículo regular, o Clube da Matemática pode ser incorporado às aulas de matemática, com atividades realizadas durante o horário escolar. Nesse caso, o Clube funciona como uma metodologia complementar, que enriquece o ensino tradicional com práticas lúdicas e interativas. Esse for-

mato é especialmente útil para garantir que todos os estudantes tenham acesso às atividades do Clube, independentemente de sua disponibilidade no contraturno.

Independentemente do formato escolhido, as atividades do Clube da Matemática devem ser planejadas de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças. A BNCC destaca a importância de desenvolver competências como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a comunicação matemática, que podem ser trabalhadas de forma eficaz por meio de atividades lúdicas e práticas (BRASIL, 2018).

Abaixo, são apresentadas algumas propostas de atividades que podem ser realizadas no Clube da Matemática, organizadas em categorias temáticas:

- Jogos Matemáticos

Os jogos são uma das ferramentas mais eficazes para engajar as crianças no aprendizado da matemática. Eles permitem que os conceitos sejam explorados de forma divertida e interativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

- Bingo de Números

Um jogo clássico que ajuda as crianças a reconhecerem e associar números. A professora sorteia números, e os estudantes marcam os números correspondentes em suas cartelas. O jogo pode ser adaptado para incluir operações matemáticas, como adição e subtração.

- Jogo da Memória com Formas Geométricas

Desenvolve a percepção visual e o reconhecimento de formas. As crianças devem encontrar pares de cartas com formas geométricas idênticas, como círculos, quadrados e triângulos.

- Dominó de Frações

Introduz noções básicas de frações de forma lúdica. As peças do dominó são divididas em partes iguais, e as crianças devem combinar as frações correspondentes.

Os desafios matemáticos são uma excelente maneira de estimular o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Eles podem ser apresentados de forma individual ou em grupo, incentivando a colaboração e a troca de ideias.

- Caça ao Tesouro Matemático

As crianças resolvem problemas matemáticos para encontrar pistas que levam a um tesouro escondido. Cada pista exige a resolução de uma operação ou a identificação de um padrão numérico.

- Construção de Figuras com Palitos

Desafios que envolvem contagem, medição e geometria. As crianças recebem palitos de sorvete e devem construir figuras geométricas seguindo instruções específicas, como "construa um quadrado com 4 palitos" ou "faça um triângulo com 3 palitos".

Projetos Práticos

Os projetos práticos permitem que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em situações reais, conectando o aprendizado ao seu cotidiano. Essas atividades promovem a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo em que reforçam os conceitos aprendidos.

Construção de um Mercado

As crianças criam um mercado imaginário, utilizando dinheiro de brinquedo para praticar operações matemáticas. Elas podem assumir papéis de compradores e vendedores, realizando transações e calculando trocos.

Medição e Comparação

Atividades que envolvem medição de comprimento, peso e volume, utilizando objetos do cotidiano. Por exemplo, as crianças podem medir a altura de uma mesa com uma fita métrica ou comparar o peso de diferentes objetos usando uma balança.

As brincadeiras ao ar livre são uma maneira divertida de integrar o movimento físico ao aprendizado da matemática. Essas atividades são especialmente úteis para crianças que precisam gastar energia e aprender de forma mais dinâmica.

Amarelinha Matemática

Uma versão da amarelinha que inclui operações matemáticas em cada casa. As crianças devem resolver o problema antes de pular para a próxima casa.

Corrida de Cálculos

As crianças competem para resolver problemas matemáticos em um circuito. Cada estação do circuito apresenta um desafio diferente, como uma operação de adição ou

subtração.

Tecnologia e Recursos Digitais

A integração de recursos digitais pode tornar as atividades do Clube da Matemática ainda mais atraentes e interativas. Aplicativos e jogos educativos podem ser utilizados para reforçar os conceitos aprendidos em sala de aula.

Jogos de Matemática em Tablets

Aplicativos como "Matific" ou "Prodigy" oferecem jogos interativos que cobrem diversos tópicos matemáticos, desde operações básicas até geometria.

REALIDADE AUMENTADA

Utilizando dispositivos móveis, as crianças podem explorar conceitos geométricos em 3D, como formas e sólidos, de forma imersiva e envolvente.

Para garantir o sucesso do Clube da Matemática, é essencial que as atividades sejam planejadas com cuidado e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Os educadores devem considerar o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como seus conhecimentos prévios, ao escolher e organizar as atividades. Além disso, é importante criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sintam motivadas a participar e explorar a matemática sem medo de errar.

A avaliação do Clube da Matemática deve ser um processo dinâmico e reflexivo, acompanhando não apenas o progresso dos alunos em relação aos conceitos matemáticos, mas também seu crescimento pessoal e emocional ao longo das atividades. Diferentemente de uma avaliação tradicional, que muitas vezes se limita a provas e notas, o acompanhamento no Clube deve ser contínuo e formativo, priorizando a evolução individual e coletiva. Isso significa que, mais do que verificar se um aluno resolveu corretamente um problema, é importante observar como ele pensou, que estratégias utilizou, como lidou com os erros e de que maneira interagiu com os colegas durante o processo.

Um dos focos centrais dessa avaliação deve ser o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são tão essenciais quanto o conhecimento matemático em si. A colaboração, por exemplo, pode ser observada durante trabalhos em grupo, quando os alunos precisam ouvir diferentes opiniões, dividir tarefas e chegar a soluções conjuntas. A persistência se manifesta quando um estudante insiste em resolver um desafio mesmo após várias tentativas, demonstrando resiliência e capacidade de aprender com os erros. Já a criatividade aparece na forma como os alunos abordam problemas, propondo soluções inusitadas ou estabelecendo conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento. Registrar essas observações, seja por meio de anotações, portfólios ou até mesmo gravações de discussões, ajuda a construir um panorama mais completo do desenvolvimento de cada participante.

O feedback também desempenha um papel crucial nesse processo. Em vez de simplesmente apontar acertos e erros, ele deve ser construtivo, incentivando os alunos a refletir sobre seu próprio aprendizado. Perguntas como "O que você aprendeu com esse desafio?" ou "Como você explicaria sua estratégia para um colega?" estimulam a metacognição, fazendo com que os estudantes pensem sobre seu próprio raciocínio. Além disso, é válido incluir as crianças no processo avaliativo, permitindo que elas expressem suas percepções sobre as atividades, o que pode ser feito por meio de rodas de conversa, questionários simples ou até desenhos, no caso dos mais jovens. Essas informações são preciosas para ajustar o planejamento do Clube, tornando as atividades mais alinhadas aos interesses e necessidades do grupo.

Por fim, a avaliação formativa no Clube da Matemática deve ser encarada como uma ferramenta de apoio, não de julgamento. Seu objetivo principal é identificar pontos de melhoria, tanto no desempenho dos alunos quanto no próprio funcionamento do Clube, garantindo que as atividades sejam sempre desafiadoras, significativas e, acima de tudo, prazerosas. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um momento de tensão e se transforma em parte integrante da aprendizagem, contribuindo para um ambiente em que todos se sintam motivados a explorar, errar, acertar e, principalmente, crescer juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um Clube da Matemática no 2° ano do Ensino Fundamental representa uma oportunidade valiosa para transformar o aprendizado da matemática em uma experiência significativa e prazerosa. Ao utilizar metodologias lúdicas e interativas, o Clube não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação integral das crianças.

A proposta do Clube da Matemática está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios do desenvolvimento infantil, oferecendo uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino da matemática no 2° ano do Ensino Fundamental. A BNCC, documento que orienta a educação básica no Brasil, enfatiza a importância de uma educação integral, que prepare os estudantes não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade, desenvolvendo competências como o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a criatividade e a comunicação. O Clube da Matemática contribui diretamente para esses objetivos, ao proporcionar um ambiente lúdico e interativo onde as crianças podem explorar a matemática de forma prática e significativa.

Clube da Matemática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração, a persistência e a criatividade, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Ao trabalhar em equipe para resolver problemas e superar desafios, as crianças aprendem a valorizar o esforço coletivo e a lidar com frustrações de forma construtiva. Essas habilidades não apenas melhoram o desempenho em matemática, mas também têm um impacto positivo em outras áreas da vida.

Para consolidar o Clube da Matemática como uma prática pedagógica eficaz, sugere-se que estudos futuros avaliem seu impacto no desempenho e na atitude dos estudantes em relação à disciplina. Essas pesquisas podem adotar diferentes abordagens metodológicas, como:

Estudos Quantitativos:

Avaliar o desempenho dos estudantes em testes padronizados de matemática antes e após a implementação do Clube.

Comparar os resultados de turmas que participaram do Clube com aquelas que não participaram.

Estudos Qualitativos:

Realizar entrevistas e questionários com estudantes, professores e pais para avaliar mudanças na atitude em relação à matemática.

Observar as interações e o engajamento das crianças durante as atividades do Clube.

Estudos Longitudinais:

Acompanhar os estudantes ao longo de vários anos para avaliar o impacto a longo prazo do Clube no desempenho acadêmico e na escolha de carreiras relacionadas à matemática.

Esses estudos podem fornecer evidências científicas que embasem a expansão e a consolidação do Clube da Matemática como uma prática pedagógica inovadora e eficaz. Além disso, eles podem contribuir para o desenvolvimento de diretrizes e materiais didáticos que auxiliem os educadores na implementação do Clube em diferentes contextos escolares.

A consolidação do Clube da Matemática como uma prática pedagógica pode trazer benefícios significativos para o ensino da matemática no Ensino Fundamental. Ao integrar abordagens lúdicas e interativas ao currículo escolar, o Clube não apenas melhora o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também promove uma cultura de inovação e criatividade na escola. Professores podem se inspirar nas atividades do Clube para desenvolver novas metodologias de ensino, enquanto os estudantes se tornam mais engajados e motivados em relação à matemática.

Além disso, o Clube da Matemática pode servir como um modelo para outras disciplinas, demonstrando como abordagens lúdicas e interativas podem ser aplicadas para tornar o aprendizado mais atraente e significativo. Essa integração entre teoria e prática pode contribuir para a transformação da educação, preparando os estudantes para os desafios do século XXI de forma mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMOLE, K. S. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RESUMO
A comunicação é um dos maiores desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitos deles apresentam dificuldades na linguagem verbal e necessitam de estratégias alternativas para se expressar e compreender o mundo ao seu redor. Este artigo busca explorar diferentes abordagens de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), destacando sua importância no desenvolvimento da autonomia, inclusão e aprendizado desses alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com profissionais da educação que atuam diretamente com alunos autistas, coletando percepções sobre a eficácia dessas estratégias na rotina escolar. Os resultados indicam que métodos como o uso de pranchas de comunicação, aplicativos tecnológicos e linguagem de sinais podem transformar a experiência educacional, promovendo maior interação e participação ativa no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Alternativa. Autismo. Inclusão Escolar.

ABSTRACT
Communication is one of the greatest challenges faced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Many of them have difficulties with verbal language and require alternative strategies to express themselves and understand the world around them. This article explores different approaches to Augmentative and Alternative Communication (AAC), highlighting their importance in fostering autonomy, inclusion, and learning for these students. A qualitative study was conducted with education professionals working directly with autistic students, gathering insights on the effectiveness of these strategies in the school routine. The findings indicate that methods such as communication boards, technological applications, and sign language can transform the educational experience, promoting greater interaction and active participation in the school environment.

KEY WORDS: Alternative Communication. Autism. School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A comunicação é uma habilidade essencial para a interação social, o aprendizado e a construção da identidade de um indivíduo. No entanto, para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa habilidade pode apresentar desafios significativos. Muitos indivíduos autistas têm dificuldades na linguagem verbal, variando desde atrasos na fala até a ausência completa de comunicação oral. Essa barreira impacta não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as relações interpessoais e a autonomia desses alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Diante dessa realidade, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) surge como um conjunto de estratégias e recursos que auxiliam na expressão e compreensão da linguagem, proporcionando meios eficazes para que alunos autistas possam interagir com professores, colegas e familiares. Essas estratégias incluem desde o uso de pranchas de comunicação com imagens e símbolos até tecnologias assistivas, como aplicativos digitais e dispositivos de voz. Além disso, abordagens como a linguagem de sinais e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS – Picture Exchange Communication System) têm demonstrado grande eficácia na ampliação das possibilidades comunicativas para pessoas dentro do espectro. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige mais do que boa vontade — demanda conhecimento técnico e estratégias bem definidas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o ensino voltado para estudantes com deficiência deve ser orientado por práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades e promovam o aprendizado com equidade.

A implementação de estratégias de comuni-

cação alternativa na educação inclusiva não se trata apenas de fornecer ferramentas para a expressão individual, mas também de promover a participação ativa dos alunos autistas no ambiente escolar. Com a adaptação adequada do currículo e das metodologias pedagógicas, esses estudantes podem desenvolver habilidades de interação social, fortalecer a autonomia e aprimorar o aprendizado de forma significativa.

Este artigo tem como objetivo explorar as principais estratégias de comunicação alternativa utilizadas na educação de alunos autistas, analisando sua aplicabilidade, eficácia e impacto na inclusão escolar. Para isso, será apresentada uma revisão teórica sobre o tema, além da coleta de percepções de profissionais da educação que atuam diretamente com esses alunos. A partir dessa investigação, pretende-se demonstrar como a CAA pode ser uma ferramenta poderosa para ampliar o acesso à comunicação e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na interação social, na comunicação e por padrões comportamentais repetitivos e restritos (APA, 2013). A comunicação é um dos principais desafios enfrentados por pessoas dentro do espectro, variando de dificuldades leves na conversação até a ausência total da fala. Segundo Bevilacqua et al. (2004), as estratégias de comunicação alternativa oferecem às pessoas com deficiência um meio funcional e acessível de se expressar, o que impacta diretamente na sua autoestima e autonomia dentro do ambiente escolar.

Crianças autistas podem apresentar diferentes perfis comunicativos: algumas conseguem desenvolver a fala, mas possuem dificuldades na compreensão de expressões figurativas ou no uso adequado da linguagem em contextos sociais; outras se comunicam de maneira não verbal, recorrendo a gestos, expressões faciais ou sons específicos para expressar suas necessidades. Há também aqueles que apresentam ecolalia – repetição automática de palavras ou frases sem necessariamente compreender seu significado.

Essas dificuldades impactam diretamente a aprendizagem e a inclusão no ambiente escolar. Muitas vezes, a falta de um meio de comunicação eficaz pode gerar frustrações, levando a comportamentos desafiadores. Por isso, estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) são fundamentais para auxiliar esses alunos a se expressarem, garantindo sua participação ativa na escola e na sociedade.

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA) COMO FERRAMENTA INCLUSIVA

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um conjunto de estratégias, métodos e tecnologias que possibilitam a comunicação para indivíduos que possuem dificuldades na fala ou na escrita. A CAA pode ser dividida em duas categorias principais:

Comunicação Alternativa: utilizada por indivíduos que não possuem nenhuma fala funcional, oferecendo formas alternativas de se comunicar, como símbolos, imagens, gestos ou dispositivos eletrônicos.

Comunicação Aumentativa: complementa a fala daqueles que têm dificuldades na comunicação verbal, ampliando suas possibilidades expressivas.

Essas estratégias podem incluir desde recursos simples, como pranchas de comunicação com figuras, até tecnologias assistivas sofisticadas, como aplicativos e softwares de fala digitalizada. O objetivo principal da CAA é proporcionar maior independência comunicativa, possibilitando que os alunos autistas interajam de forma mais eficaz com professores, colegas e familiares.

De acordo com Campbell et al. (2013), a eficácia dessas estratégias depende do preparo técnico dos profissionais envolvidos. Falta de formação continuada e resistência institucional ainda são barreiras para sua plena implementação no cotidiano escolar.

A implementação da CAA na escola requer um planejamento adequado, envolvendo professores, terapeutas e familiares. Quando bem aplicada, essa estratégia não apenas melhora a comunicação, mas também reduz

frustrações, melhora o desempenho acadêmico e fortalece a autoestima dos alunos.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS AUTISTAS

Diferentes abordagens podem ser utilizadas para auxiliar alunos autistas a se comunicarem de maneira eficaz. Entre as mais comuns, destacam-se:

Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)

O PECS (Picture Exchange Communication System) é uma abordagem baseada na troca de cartões com imagens ou símbolos. O aluno aprende a selecionar e entregar o cartão correspondente ao que deseja comunicar. Esse método tem mostrado grande eficácia na promoção da independência comunicativa, especialmente para crianças não verbais.

Comunicação por Dispositivos Eletrônicos

A tecnologia tem sido uma grande aliada na comunicação alternativa. Aplicativos como o Proloquo2Go, LetMeTalk e CoughDrop permitem que o usuário selecione palavras ou símbolos que são verbalizados por meio de sintetizadores de voz. Esses recursos são especialmente úteis para alunos que possuem dificuldade na articulação da fala.

Pranchas de Comunicação

As pranchas de comunicação são painéis com imagens, símbolos ou palavras que permitem ao aluno apontar ou tocar para expressar seus desejos e necessidades. Elas podem ser adaptadas conforme a necessidade do estudante, sendo um recurso acessível e de fácil implementação na sala de aula.

Linguagem de Sinais e Gestos

Para algumas crianças autistas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou gestos adaptados podem servir como uma alternativa eficaz de comunicação. Além disso, sinais simples, como apontar ou fazer gestos padronizados, podem facilitar a interação diária.

Uso de Rotinas Visuais e Histórias Sociais

Rotinas visuais ajudam alunos autistas a compreenderem e se prepararem para diferentes atividades ao longo do dia, reduzindo a ansiedade e promovendo maior previsibilidade. Já as histórias sociais, desenvolvidas por Carol Gray, ensinam habilidades sociais e comportamentais de maneira estruturada, por meio de narrativas ilustradas.

Schwartzman (2011) afirma que recursos como o PECS, pranchas de comunicação e aplicativos digitais não apenas facilitam a interação, mas também promovem a organização do pensamento de alunos com TEA, o que contribui para a melhora da rotina e da aprendizagem.

A escolha da estratégia deve considerar o perfil do aluno, sua capacidade de compreensão e suas preferências individuais. O acompanhamento de profissionais da educação e saúde, como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é essencial para garantir que a comunicação alternativa seja efetiva.

O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS DE CAA NA INCLUSÃO ESCOLAR

A adoção de estratégias de comunicação alternativa transforma significativamente a experiência escolar de alunos autistas. Quando um aluno encontra um meio eficaz para se expressar, ele não apenas melhora seu desempenho acadêmico, mas também se sente mais integrado ao grupo, reduzindo episódios de frustração e ansiedade.

Os benefícios da CAA na inclusão escolar incluem:

Maior participação em atividades pedagógicas: Com recursos adequados, o aluno consegue interagir melhor com os conteúdos escolares e expressar suas dúvidas e opiniões.

Melhoria nas interações sociais: A comunicação alternativa facilita a interação com colegas e professores, promovendo relações mais positivas e inclusivas.

Redução de comportamentos desafiadores: Muitas dificuldades comportamentais em alunos autistas estão associadas à frustração pela falta de comunicação. Estratégias de CAA permitem que esses alunos expressem suas necessidades de forma mais eficaz.

Desenvolvimento da autonomia: Ferramentas de CAA permitem que o aluno realize escolhas e participe de atividades cotidianas com mais independência. Para que a inclusão seja de fato efetiva, é fundamental que as escolas invistam em formação docente, adaptação de materiais e criação de um ambiente acessível, onde a comunicação alternativa seja valorizada e estimulada.

PESQUISA QUALITATIVA: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS AUTISTAS

A pesquisa foi realizada com dez profissionais da educação (professores, pedagogos e mediadores) que atuam diretamente com alunos autistas em escolas da rede pública e privada. O método escolhido foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma presencial e online. O questionário continha perguntas abertas, permitindo que os participantes compartilhassem suas experiências, desafios e percepções sobre o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) na rotina escolar.

As perguntas exploraram os seguintes aspectos:

Conhecimento e formação: O profissional recebeu capacitação sobre CAA?

Como aprendeu a utilizar essas estratégias?

Uso na prática: Quais métodos de CAA são mais utilizados na escola? Como esses recursos são incorporados ao cotidiano dos alunos?

Desafios e barreiras: Quais dificuldades enfrentam ao implementar essas estratégias? Há apoio institucional suficiente?

Percepções sobre eficácia: Os alunos apresentam avanços na comunicação e na interação social com o uso da CAA?

Resultados e Análise

As respostas foram categorizadas em quatro eixos principais, conforme análise de conteúdo qualitativa.

Formação e Capacitação dos Profissionais

70% dos entrevistados afirmaram que não receberam formação específica sobre CAA durante a graduação.

Todos os participantes destacaram a importância de cursos de capacitação, workshops e troca de experiências com terapeutas para aprimorar o uso dessas estratégias.

Um professor relatou:

"No início, me sentia perdido ao tentar aplicar estratégias de comunicação alternativa, mas, após uma formação específica, percebi o quanto elas fazem diferença na aprendizagem dos alunos autistas."

Aplicação na Prática Escolar

O PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) foi citado por 90% dos profissionais como um dos métodos mais eficazes.

60% dos entrevistados afirmaram utilizar dispositivos eletrônicos (aplicativos de comunicação) para facilitar a interação dos alunos não verbais.

40% mencionaram o uso de histórias sociais e rotinas visuais para antecipar eventos e reduzir a ansiedade dos alunos.

Um mediador escolar destacou:

"O uso de imagens e pranchas de comunicação estruturam melhor o dia do aluno e diminuem crises de frustração, pois ele entende o que vai acontecer em seguida."

Desafios e Barreiras

80% dos participantes mencionaram a falta de apoio institucional e recursos financeiros como grandes desafios para a implementação da CAA.

Metade dos entrevistados apontou que há resistência por parte de alguns professores que não estão familiarizados com essas estratégias.

Um dos professores comentou:

"Gostaria de usar mais tecnologia para comunicação alternativa, mas nem sempre temos acesso a tablets e aplicativos especializados."

Impacto e Eficácia das Estratégias de Comunicação Alternativa

100% dos entrevistados afirmaram que os alunos que utilizam CAA demonstram avanços na comunicação, seja por meio de gestos, troca de figuras ou dispositivos eletrônicos.

80% relataram que os alunos se tornaram mais independentes e reduziram comportamentos de frustração quando começaram a utilizar essas estratégias.

70% notaram melhorias na socialização dos alunos com colegas e professores. Um pedagogo relatou:

"Antes, tínhamos um aluno que chorava frequentemente por não conseguir expressar o que queria. Depois que implementamos a prancha de comunicação, ele passou a apontar para as figuras e seu comportamen-

to melhorou muito."

A pesquisa evidenciou que a Comunicação Alternativa e Aumentativa é uma ferramenta essencial para a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar, promovendo avanços na comunicação, na interação social e na autonomia. No entanto, desafios como falta de formação docente e recursos adequados ainda dificultam a implementação eficaz dessas estratégias.

A capacitação contínua dos profissionais, o investimento em tecnologia assistiva e a criação de políticas educacionais mais inclusivas são caminhos fundamentais para garantir que a CAA seja aplicada de forma eficiente e acessível, transformando a experiência escolar dos alunos autistas.

Estudo de Silva e Oliveira (2019) mostra que professores que utilizam comunicação alternativa de forma consistente relatam maior engajamento dos alunos com autismo, especialmente em atividades coletivas e nos momentos de transição de rotina.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, exploramos as estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como ferramentas indispensáveis para a efetivação da inclusão de alunos autistas no ambiente escolar. Partimos da premissa de que a comunicação é um direito humano fundamental — e, nesse sentido, sua ausência ou limitação compromete não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também a construção da identidade, da autonomia e da interação social do indivíduo.

Os dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa com profissionais da educação revelam, de forma contundente, a importância dessas estratégias no cotidiano escolar. Professores, coordenadores e mediadores relataram transformações significativas na dinâmica das salas de aula a partir da adoção de recursos como pranchas de comunicação, figuras visuais, sistemas como o PECS (Picture Exchange Communication System), dispositivos tecnológicos e histórias sociais. Essas ferramentas não são apenas facilitadores da expressão verbal — são pontes entre o mundo interno da criança e o meio que a cerca, possibilitando que ela participe ativamente das experiências escolares.

Ainda assim, os desafios permanecem. A maioria dos profissionais ouvidos na pesquisa destacou a carência de formação continuada voltada à Educação Especial, bem como a limitação de recursos materiais e de apoio técnico dentro das unidades escolares. Muitos relataram aprender “na prática”, trocando experiências com colegas ou buscando materiais de forma autônoma. Isso evidencia uma lacuna entre a legislação que garante o direito à educação inclusiva e a realidade enfrentada diariamente nas escolas.

Por outro lado, o impacto positivo das estratégias de CAA ficou evidente nas narrativas compartilhadas. Alunos que antes apresentavam episódios frequentes de crises emocionais passaram a demonstrar mais tranquilidade, segurança e disposição para participar das atividades propostas. Educadores relataram o fortalecimento do vínculo entre aluno e professor, o aumento da autoestima das crianças e, principalmente, a ampliação de suas possibilidades de aprendizagem. Isso reforça o entendimento de que quando a comunicação é acessível, a educação se torna mais equitativa e significativa.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa, portanto, deve ser compreendida como parte integrante de uma pedagogia da escuta, da presença e da valorização da singularidade. Sua aplicação não deve se restringir a momentos específicos ou a profissionais especializados, mas sim permear todo o cotidiano escolar, sendo incorporada como prática coletiva, sensível e intencional.

Para isso, é urgente o fortalecimento de políticas públicas que assegurem a formação continuada de educadores, o investimento em tecnologias assistivas e a ampliação do suporte pedagógico nas redes de ensino. A escola precisa ser um espaço onde todas as formas de comunicação sejam bem-vindas — onde gestos, imagens, sons, expressões e tecnologias tenham o mesmo valor que a fala tradicional.

Mais do que adaptar o aluno ao ambiente escolar, o que se propõe é a transformação do próprio ambiente: um espaço que acolhe, que reconhece a diversidade como riqueza e que se compromete verdadeiramente com

a aprendizagem de todos. Uma escola que compreende que a comunicação não está apenas nas palavras, mas nas intenções, nas trocas afetivas, nas escutas atentas e nas respostas sensíveis.

Como destaca Bosa (2002), a integração de estratégias comunicativas adequadas não apenas transforma o modo como o aluno autista interage com o mundo, mas também impacta positivamente todo o ambiente escolar, promovendo uma cultura mais inclusiva e empática.

Concluímos, portanto, que o uso de estratégias de Comunicação Alternativa não é apenas uma metodologia, mas uma postura ética diante do outro. É a materialização do princípio da equidade, o reconhecimento de que cada aluno carrega em si potencialidades únicas, e que cabe à escola criar caminhos para que essas potencialidades possam florescer. É nessa jornada coletiva, feita de empatia, formação e compromisso, que construiremos uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e transformadora.

REFERÊNCIAS

KASSAR, M. C. M. Educação Especial e Inclusão Escolar: Perspectivas para a formação docente. Campinas: Autores Associados, 2011.

PAULA, A. P. Inclusão e Educação Especial: Reflexões sobre práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro autista: teorias e intervenções. São Paulo: Memnon, 2011.

CAMPBELL, J. M. et al. Autism spectrum disorders: guide to evidence-based interventions. New York: Springer, 2013.

BEVILACQUA, M. C. et al. Comunicação alternativa: recursos e possibilidades. São Paulo: Plexus, 2004.

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

SILVA, D. C.; OLIVEIRA, M. C. Comunicação alternativa no contexto escolar: práticas inclusivas com alunos com TEA. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 547-562, 2019.

A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EVELYN RENATA CERDEIRINHA

RESUMO
A gestão escolar desempenha papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a construção de ambientes escolares acessíveis, democráticos e acolhedores. Partindo do problema "Como a gestão escolar contribui para a efetivação de práticas de educação inclusiva no ambiente escolar?", este artigo teve como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos gestores e analisar as estratégias adotadas para promover a inclusão. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em levantamento bibliográfico de livros, artigos acadêmicos e documentos legais pertinentes à temática. Apesar dos avanços legislativos, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos, como a resistência cultural, a falta de formação continuada e a insuficiência de recursos. Por outro lado, práticas como a liderança participativa, a adaptação curricular, a formação de equipes multidisciplinares e o fortalecimento da cultura democrática escolar mostraram-se eficazes para a promoção da inclusão. Dessa forma, conclui-se que a gestão escolar, quando crítica e comprometida, é essencial para garantir o direito de todos à educação de qualidade, sendo agente central na transformação da escola em um espaço de equidade, respeito e valorização das diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Educação inclusiva; Políticas educacionais; Práticas pedagógicas; Acessibilidade educacional.

ABSTRACT
School management plays a fundamental role in the implementation of inclusive education, contributing to the construction of accessible, democratic and welcoming school environments. Based on the problem "How does school management contribute to the implementation of inclusive education practices in the school environment?", this article aimed to investigate the challenges faced by managers and analyze the strategies adopted to promote inclusion. To this end, a qualitative study was carried out, based on a bibliographical survey of books, academic articles and legal documents pertinent to the subject. Despite legislative progress, the implementation of inclusive education still faces obstacles, such as cultural resistance, lack of ongoing training and insufficient resources. On the other hand, practices such as participatory leadership, adapting the curriculum, forming multidisciplinary teams and strengthening the school's democratic culture have proved effective in promoting inclusion. It can therefore be concluded that critical and committed school management is essential to guaranteeing everyone's right to quality education, and is a central agent in transforming the school into a space of equity, respect and appreciation of diversity.

KEYWORDS: School management; Inclusive education; Educational policies; Pedagogical practices; Educational accessibility.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel importante na criação de um ambiente educacional acessível e equitativo, especialmente no contexto da educação inclusiva. Implementar práticas inclusivas nas escolas exige mudanças profundas nos métodos de ensino e na organização escolar, buscando atender à diversidade dos alunos, especialmente aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Embora a educação inclusiva seja amplamente regulamentada por leis e políticas educacionais, ela ainda enfrenta muitos desafios em sua implementação real, e a gestão escolar é um dos principais impulsionadores para garantir que essa recomendação seja viável. Neste contexto, é fundamental entender como a gestão pode realmente ajudar a superar as barreiras que ainda limitam a inclusão plena desses alunos.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa se evidencia ao investigar os desafios que a gestão escolar enfrenta na implementa-

ção da educação inclusiva e as estratégias utilizadas para superar tais dificuldades. A educação inclusiva não se resume ao cumprimento de normativas, mas envolve uma série de práticas pedagógicas, mudanças na estrutura escolar e, principalmente, a sensibilização de todos os membros da comunidade escolar. Com isso, a presente pesquisa visa não apenas ampliar a compreensão sobre o papel da gestão escolar, mas também contribuir para o aprimoramento de estratégias que promovam a inclusão efetiva e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no sistema de ensino regular.

A questão central que orienta este estudo é: Como a gestão escolar contribui para a efetivação de práticas de educação inclusiva no ambiente escolar? A partir dessa indagação, a hipótese proposta é de que a gestão escolar desempenha um papel crucial na efetivação da educação inclusiva, por meio da adoção de estratégias que envolvem a formação contínua dos educadores, a adaptação curricular e a criação de um ambiente acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção de uma educação inclusiva e as estratégias que são adotadas para superá-los. Para atingir esse objetivo, três objetivos específicos serão perseguidos: identificar os principais obstáculos enfrentados pela gestão escolar na implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino; analisar as políticas educacionais e diretrizes legais que orientam a atuação da gestão escolar em contextos de educação inclusiva; e examinar as estratégias utilizadas pelos gestores escolares para promover a inclusão e garantir a participação efetiva de todos os estudantes no ambiente escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa será qualitativa e terá como base a revisão de literatura, abordando artigos acadêmicos, livros e documentos legais que discutem a gestão escolar e a educação inclusiva. A análise será orientada pela interpretação crítica dos conceitos e práticas que envolvem a temática, sem a utilização de um estudo de caso. Assim, a pesquisa buscará construir um referencial teórico robusto, permitindo uma reflexão aprofundada sobre os caminhos que a gestão escolar pode trilhar para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, o desenvolvimento do artigo será organizado em três capítulos. O primeiro capítulo se concentrará nos desafios da gestão escolar na implementação de práticas inclusivas, discutindo os principais obstáculos que surgem nesse processo. O segundo capítulo abordará as políticas educacionais e diretrizes legais, analisando o marco regulatório da educação inclusiva e suas implicações para a gestão escolar. Já o terceiro capítulo será dedicado à análise das estratégias adotadas pelos gestores escolares, explorando as práticas que têm sido implementadas para garantir a inclusão plena dos estudantes no ambiente escolar. Cada capítulo buscará contribuir para uma compreensão integral do papel da gestão escolar na promoção da inclusão educacional.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A implementação da educação inclusiva nas escolas vai muito além de simplesmente seguir as leis; ela requer uma mudança profunda na forma como as instituições se organizam e se relacionam com a diversidade. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel muito importante, sendo responsável por articular ações, promover transformações culturais e criar ambientes de aprendizado que acolham a diversidade dos alunos. Contudo, a efetivação de práticas realmente inclusivas ainda enfrenta muitos desafios, mostrando que a inclusão é um processo em constante evolução, e não um objetivo já atingido.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Construir uma educação inclusiva exige mudanças significativas na estrutura das escolas e na mentalidade de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse cenário, a gestão escolar se depara com diversos desafios que demandam uma abordagem crítica, reflexiva e estratégica para promover práticas verdadeiramente inclusivas. Entre

os principais obstáculos, podemos destacar a resistência cultural, a falta de recursos materiais e humanos, a ausência de formação continuada para os educadores e a dificuldade em adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos.

Primeiramente, a resistência cultural à inclusão continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas. Como apontado por Gonçalves (2023), as lideranças educacionais têm um papel essencial na superação dessa barreira, pois são responsáveis por mobilizar toda a comunidade escolar em torno de um projeto de inclusão, o que exige mudanças estruturais nas práticas organizacionais. A cultura escolar tradicional, muitas vezes excludente, precisa ser desconstruída para que novos valores, baseados na diversidade e na equidade, sejam integrados ao dia a dia da escola. Além disso, a falta de recursos disponíveis compromete significativamente a eficácia das iniciativas inclusivas.

Somado a isso, a precariedade dos recursos disponíveis compromete significativamente a efetivação da inclusão. Como afirmam Valença et al. (2024), o acesso limitado às tecnologias assistivas e a ausência de formação adequada dos professores são entraves recorrentes que dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes. Sem os equipamentos adequados e o conhecimento para utilizálos, as escolas limitam as possibilidades de participação plena dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Além das questões materiais, a falta de formação continuada dos docentes constitui um problema estrutural que precisa ser enfrentado com seriedade. De acordo com Rodrigues e Morais (2024), a formação contínua é imprescindível para que os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver novas abordagens que favoreçam a inclusão. Sem essa formação, tendese a reproduzir práticas tradicionais que não atendem à diversidade do corpo discente.

Ainda nesse sentido, Modesto, Araújo e Mendonça (2023) ressaltam que a ausência de investimentos governamentais e a precarização da educação contribuem para o sucateamento das instituições de ensino, dificultando a implementação de políticas inclusivas. A falta de incentivo à formação continuada e a sobrecarga dos profissionais da educação geram ambientes escolares fragmentados, onde o trabalho coletivo é enfraquecido e a inclusão torna-se um ideal distante.

Outro desafio relevante é o distanciamento entre a teoria produzida no meio acadêmico e as práticas cotidianas de gestão escolar. Carvalho e Lino (2023) evidenciam que, embora haja um crescimento na produção acadêmica sobre gestão inclusiva, no dia a dia escolar a atuação dos gestores ainda está fortemente centrada na resolução de conflitos burocráticos, o que limita a construção de uma prática transformadora. Tal cenário revela a necessidade urgente de aproximar o conhecimento científico da prática escolar, a fim de potencializar o papel da gestão como agente de mudança.

Ademais, a organização da escola inclusiva exige um reposicionamento do gestor pedagógico diante das práticas educativas. Vioto e Vitaliano (2019) apontam que o gestor deve colaborar ativamente com os professores, auxiliando-os na elaboração de estratégias de ensino que contemplem a diversidade dos estudantes. Essa atuação vai além da supervisão administrativa, envolvendo um compromisso ético com a transformação das relações pedagógicas.

Ainda que os desafios sejam numerosos, é fundamental reconhecer que a resistência à inclusão muitas vezes é fruto de concepções equivocadas sobre o que é a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Segundo Modesto, Araújo e Mendonça (2023), a compreensão limitada desses conceitos perpetua práticas segregacionistas, que reforçam a exclusão em vez de promover a integração. A sensibilização e formação dos gestores e docentes tornam-se, portanto, estratégias essenciais para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

A escassez de tempo e a sobrecarga de tarefas também aparecem como barreiras relevantes. Conforme descrito por Vioto e Vitaliano (2019), a gestão escolar enfrenta limitações em sua capacidade de planejar ações inclusivas de maneira sistemática devido à pressão constante por resultados

imediatos e à carência de espaços para reflexão coletiva. Essa situação compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas e comprometidas com a diversidade.

Outro aspecto que merece destaque é a fragmentação do trabalho pedagógico, identificada por Modesto, Araújo e Mendonça (2023) na análise da rede estadual de Sergipe. A falta de articulação entre setores e a ausência de uma cultura colaborativa dificultam a consolidação de um projeto educativo comum voltado para a inclusão. Superar essa fragmentação requer lideranças que promovam a integração entre diferentes atores escolares, fortalecendo o sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Nesse contexto, o fortalecimento da liderança democrática e participativa emerge como uma estratégia central. Gonçalves (2023) enfatiza que líderes escolares capazes de compartilhar responsabilidades, construir consensos e administrar recursos de forma eficiente são fundamentais para o êxito da inclusão. Assim, a gestão escolar deixa de ser apenas administrativa e passa a ser mediadora de processos de transformação social.

Por outro lado, é preciso considerar também que a promoção da equidade enfrenta desafios relacionados à adaptação das práticas pedagógicas às necessidades diversificadas dos estudantes. Narciso et al. (2024) alertam que a gestão escolar, ao não promover mudanças nas metodologias de ensino, perpetua as desigualdades existentes. Dessa forma, repensar os métodos de ensino, diversificar estratégias didáticas e valorizar as singularidades dos alunos são ações indispensáveis para uma gestão comprometida com a inclusão.

Outro elemento desafiador é o entendimento equivocado sobre a função das tecnologias assistivas. Conforme Valença et al. (2024), muitas escolas ainda não integram plenamente esses recursos em suas práticas pedagógicas, seja por desconhecimento, seja por falta de investimento. As tecnologias assistivas, entretanto, representam ferramentas poderosas para personalizar o aprendizado e permitir a participação efetiva de alunos com deficiência.

Além disso, Rodrigues e Morais (2024) destacam que o coordenador pedagógico ocupa posição estratégica na mediação das práticas inclusivas, sendo um elemento essencial para apoiar os docentes e construir uma cultura que valorize a diversidade. A atuação desse profissional pode ser decisiva para transformar resistências em oportunidades de desenvolvimento coletivo.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a inclusão escolar não é uma tarefa simples, mas sim um processo contínuo que exige compromisso político, sensibilidade humana e competência técnica. Como afirma Gonçalves (2023), a inclusão depende da capacidade das lideranças de motivar, envolver e garantir a participação de toda a comunidade educativa na construção de um projeto coletivo que reconheça e valorize as diferenças.

Diante disso, os desafios enfrentados pela gestão escolar na implementação de práticas inclusivas exigem uma atuação que vá além da burocracia, que envolva formação continuada, reorganização dos valores institucionais e mobilização de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Somente por meio de uma gestão crítica, reflexiva e democrática será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIRETRIZES LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva no Brasil se apoia em um conjunto sólido de marcos legais e políticas públicas que, ao longo das últimas décadas, buscaram assegurar o direito à educação para todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Contudo, a distância entre as normativas e sua concretização nas práticas escolares ainda impõe desafios à gestão escolar, exigindo uma atuação crítica, planejada e articulada. Nesse cenário, o papel das políticas educacionais e diretrizes legais é fundamental, pois fornecem não apenas o respaldo jurídico, mas também orientações para a construção de práticas efetivamente inclusivas.

Inicialmente, é importante reconhecer que a Política Nacional da Educação Inclusiva no Brasil representa um avanço no reconheci-

mento dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com Araújo (2023), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis e superando a mera igualdade formal. Esse entendimento redefine o papel da escola e da gestão escolar, que deve, portanto, criar ambientes que não apenas admitam a diversidade, mas a celebrem como princípio fundamental.

Apesar dos avanços, o cenário contemporâneo revela tensões e retrocessos preocupantes. Como destacam Flexa Santa Brígida e Limeira (2021), a promulgação da Política Nacional de Educação Especial de 2020 relativizou o conceito de inclusão ao legitimar a criação de classes e escolas especializadas como alternativa ao ensino regular. Para os autores, tal mudança implica um grave retrocesso, pois resgata práticas segregacionistas sob a justificativa do "direito de escolha", esvaziando a concepção de inclusão construída historicamente. Nesse sentido, a gestão escolar precisa se posicionar de maneira crítica diante das novas normativas, a fim de assegurar o respeito aos princípios fundamentais da inclusão.

Ademais, o histórico de legislações que embasam a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e a própria Constituição Federal (1988), delineiam uma trajetória que busca consolidar a inclusão como direito inalienável. No entanto, como aponta Pizoli (2024), o sucesso dessas políticas depende da capacidade das gestões escolares de traduzirem as diretrizes legais em práticas cotidianas. A autora ressalta que apenas por meio de um planejamento pedagógico sistematizado, da formação continuada de educadores e de investimentos estruturais será possível transformar a inclusão de um ideal jurídico em uma realidade concreta nos espaços escolares.

Nesse processo, destaca-se também o papel crucial da articulação entre diferentes atores. Mendes e dos Reis (2021) afirmam que a efetivação das políticas de inclusão depende de uma gestão escolar capaz de reorganizar suas estruturas internas, adaptando currículo, métodos e recursos às necessidades da diversidade estudantil. Tal reorganização, segundo as autoras, não se limita à adequação física das escolas, mas exige a transformação das concepções pedagógicas e a criação de uma cultura institucional que valorize a diferença.

Todavia, é necessário reconhecer que a implementação de políticas inclusivas enfrenta resistências tanto internas quanto externas. Conforme Araújo (2023) argumenta, embora os documentos legais estabeleçam o direito à educação inclusiva, sua concretização esbarra em desafios como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos especializados e a baixa articulação entre governo, famílias e escolas. Esses fatores, quando somados, impõem limitações concretas à atuação dos gestores escolares e exigem políticas de formação e apoio contínuos.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de vigilância crítica sobre as novas configurações legais. Flexa Santa Brígida e Limeira (2021) alertam que o uso ambíguo do termo "inclusão" em documentos recentes enfraquece a luta histórica pela educação inclusiva, legitimando práticas que, na prática, podem acentuar a exclusão. Assim, a gestão escolar precisa interpretar as normativas com base nos princípios constitucionais e nos direitos humanos, resistindo a leituras que comprometam a convivência plural no ambiente educacional.

Além disso, Pizoli (2024) enfatiza que a articulação entre políticas públicas e gestão escolar deve ser vista como processo dinâmico e contínuo, que exige planejamento intencional e colaboração permanente entre todos os agentes educativos. A inclusão, segundo a autora, não se efetiva apenas pela existência de leis, mas pela ação concreta de gestores comprometidos com a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem para todos os alunos.

Dentro desse contexto, Mendes e dos Reis (2021) destacam a importância de compreender que a educação inclusiva não pode ser tratada como uma iniciativa isolada, mas como parte de um projeto político-pedagó-

gico que abarque toda a escola. As autoras sublinham que a implementação efetiva das políticas inclusivas requer ações contínuas e sistemáticas, com investimentos consistentes em formação, infraestrutura e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Finalmente, ao refletir sobre o impacto das diretrizes legais na gestão escolar, é imprescindível reconhecer que as leis oferecem suporte e direcionamento, mas não garantem, por si só, a transformação necessária. Como bem observa Araújo (2023), o êxito da educação inclusiva depende da integração entre políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras, capazes de transformar os espaços escolares em territórios de acolhimento, equidade e diversidade. Assim, a gestão escolar se configura como elo decisivo na tarefa de interpretar, adaptar e concretizar as políticas inclusivas, garantindo que o direito à educação de qualidade seja, de fato, universalizado.

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva nas instituições escolares exige muito mais do que a simples adequação física dos espaços ou o cumprimento de diretrizes formais. Ela demanda, sobretudo, a adoção de estratégias de gestão capazes de transformar a cultura escolar, construir ambientes acessíveis e promover a participação efetiva de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Nesse sentido, os gestores escolares são agentes fundamentais na articulação de práticas que vão desde a adaptação curricular até a formação de equipes multidisciplinares comprometidas com a inclusão.

Uma das primeiras estratégias necessárias é a promoção de uma liderança escolar participativa e democrática. Conforme Araújo, Nascimento Junior e Pinheiro (2021), a transformação da escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo só se torna viável quando o gestor é capaz de articular democracia, participação e autonomia na gestão escolar. Dessa forma, o planejamento pedagógico e a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) devem ser realizados de maneira coletiva, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, o que reforça o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pela inclusão.

Aliado a isso, é imprescindível que o gestor escolar promova a formação continuada da equipe docente e administrativa. Como destaca Timóteo (2022), a consolidação de políticas inclusivas depende da liderança ativa que, por meio de uma comunicação clara e de exemplos práticos, estimula a transformação da cultura organizacional. No âmbito escolar, essa premissa significa incentivar constantemente o desenvolvimento profissional, especialmente na adaptação de práticas pedagógicas para atender a diversidade dos estudantes.

Além disso, a elaboração de diagnósticos institucionais detalhados sobre as necessidades e as barreiras existentes na escola é outro elemento estratégico essencial. Timóteo (2022) reforça que o autoconhecimento organizacional, realizado por meio de diagnósticos bem estruturados, é o ponto de partida para a construção de ações inclusivas eficientes. Na gestão escolar, esse diagnóstico possibilita a identificação das lacunas na acessibilidade, na formação dos profissionais e na participação dos alunos, servindo de base para a definição de metas claras e realistas.

Outro ponto fundamental refere-se à criação de ambientes escolares acessíveis, tanto no plano físico quanto no atitudinal. Holanda, Pereira e Ferreira (2021) evidenciam que, apesar dos avanços legislativos, muitas escolas ainda apresentam tímidos progressos em termos de acessibilidade, o que compromete a efetividade da inclusão. Assim, o gestor deve buscar recursos e estratégias para adaptar espaços, materiais didáticos e metodologias, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de acesso e aprendizagem.

Ainda nesse contexto, é importante destacar a necessidade de superar a cultura da "prontidão", que, historicamente, condiciona a inclusão à adequação prévia dos estudantes aos padrões escolares. Como afirmam Holanda, Pereira e Ferreira (2021), transformar essa lógica exige formação continuada dos professores e revisão curricular, de modo a reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem. Nesse sentido, cabe à ges-

tão escolar promover um ambiente onde as diferenças sejam entendidas como riquezas e não como obstáculos.

A formação de equipes multidisciplinares também se apresenta como estratégia central na promoção da inclusão. Segundo Araújo, Nascimento Júnior e Pinheiro (2021), a construção de práticas inclusivas depende da colaboração entre diversos profissionais, como professores, especialistas em educação especial, psicólogos e assistentes sociais. A gestão escolar deve, portanto, estimular e coordenar o trabalho em rede, assegurando que todos os saberes e competências sejam mobilizados em favor da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Outra prática relevante é a incorporação das estratégias de inclusão aos mecanismos de governança escolar. Timóteo (2022) observa que, para que a inclusão não se limite a ações pontuais, é necessário integrá-la aos sistemas de monitoramento, avaliação e planejamento estratégico da instituição. No contexto escolar, isso implica estabelecer indicadores de inclusão, acompanhar sistematicamente seu progresso e ajustar as ações sempre que necessário, garantindo a perenidade e o fortalecimento das práticas inclusivas.

Ademais, a articulação entre escola, família e comunidade emerge como uma estratégia indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Conforme defendido por Rodrigues e Morais (2024), práticas colaborativas entre gestores, professores e famílias são cruciais para a construção de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis. Assim, o gestor escolar precisa fomentar canais de diálogo contínuos, estabelecer parcerias e envolver as famílias no planejamento e na avaliação das ações inclusivas.

Em complemento a essas ações, o uso de tecnologias assistivas desponta como um recurso estratégico importante para ampliar a participação dos alunos com deficiência. Valença et al. (2024) ressaltam que, quando bem utilizadas, essas tecnologias personalizam o aprendizado e promovem a autonomia dos estudantes. Nesse aspecto, cabe à gestão escolar investir na aquisição de recursos tecnológicos, bem como garantir a formação adequada dos professores para seu uso pedagógico efetivo.

Não obstante, é necessário considerar também que a efetividade das estratégias inclusivas depende da capacidade da gestão escolar de resistir a retrocessos e defender o direito de todos à educação de qualidade. Como advertem Flexa Santa Brígida e Limeira (2021), políticas que relativizam o conceito de inclusão podem enfraquecer os avanços conquistados. Assim, a liderança escolar deve se posicionar de forma crítica diante de propostas que ameacem a universalidade do direito à educação, reafirmando o compromisso com uma escola democrática e plural.

Por fim, destaca-se que a transformação da prática educativa para a promoção da inclusão é um processo contínuo e dinâmico. Pizoli (2024) sublinha que a construção de uma gestão escolar verdadeiramente inclusiva exige o compromisso permanente com a formação, o planejamento intencional das ações pedagógicas e a articulação dos recursos disponíveis. Dessa forma, os gestores que assumem essa postura contribuem para a consolidação de um ambiente educativo onde a diversidade é celebrada e onde cada aluno tem a oportunidade de se desenvolver plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção da educação inclusiva e analisar as estratégias adotadas para superar tais dificuldades. Partindo da hipótese de que a gestão escolar desempenha um papel central na efetivação da inclusão, buscou-se compreender de que maneira as práticas gestoras podem construir ambientes educacionais que respeitem a diversidade e garantam a aprendizagem de todos os estudantes.

Os resultados obtidos a partir da análise teórica confirmam a importância da gestão escolar como agente fundamental na transformação da cultura, da organização e das práticas pedagógicas das instituições de ensino. Identificou-se que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto em defesa da educação inclusiva, persistem barreiras estruturais, culturais e organizacio-

nais que dificultam a implementação plena desse ideal nas escolas. Dentre essas barreiras, destacam-se a resistência de parte dos profissionais, a insuficiência de recursos, as limitações na formação continuada e a falta de articulação entre as políticas públicas e a prática escolar.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou que a adoção de estratégias de gestão baseadas na participação democrática, na formação continuada de professores, na adaptação curricular e na promoção de um clima escolar acolhedor são caminhos concretos para o fortalecimento da inclusão. A liderança escolar, quando comprometida com a diversidade e a equidade, possui o poder de mobilizar toda a comunidade educativa e de construir um projeto pedagógico que valorize cada estudante em sua singularidade.

Todavia, a efetivação da educação inclusiva continua a exigir um esforço coletivo e contínuo. A gestão escolar, apesar de sua relevância, não pode atuar isoladamente. É necessário fortalecer a colaboração entre gestores, professores, famílias e demais atores sociais, além de reivindicar políticas públicas consistentes que assegurem recursos, formação e infraestrutura adequados às necessidades da escola inclusiva.

Assim, conclui-se que o caminho para a consolidação da educação inclusiva passa pela construção de gestões escolares críticas, participativas e comprometidas com a transformação social. Para que a inclusão deixe de ser apenas uma diretriz formal e se torne uma realidade vivida nos espaços escolares, é fundamental que os gestores assumam a liderança no processo de mudança, rompendo com práticas excludentes e promovendo a verdadeira democratização da educação.

Por fim, reconhece-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a análise das práticas de gestão inclusiva em diferentes contextos educacionais, especialmente considerando as especificidades regionais, sociais e culturais. Investigações futuras poderão contribuir para a formulação de estratégias ainda mais eficazes e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à promoção de uma educação que seja, de fato, para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A Política Nacional da Educação Inclusiva: Perspectivas, Desafios e Práticas em Contexto Brasileiro. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11859. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859. Acesso em: 23 abr. 2025.

ARAÚJO, Maria das Graças Sandes de; JUNIOR, Ivaldo Sales Nascimento; PINHEIRO, Ivaci Bonfim. Gestão escolar e educação inclusiva: uma relação, um compromisso. Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.1, p.1-180, mar./jun. 2021.

CARVALHO, Camila Lopes de; LINO, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. Revista Educação Especial, v. 36, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69202.

FLEXA SANTA BRÍGIDA, Izane; LIMEIRA, Carolline Septimio. Educação Inclusiva:
Dos avanços à legalização do retrocesso. Diálogos e Diversidade, [S. l.], v. 1, p.
e12436, p. 01-12, 2021. ISSN: 2764-0795. DOI: 10.5585/Dialogia.n33.13671 GONÇALVES, Ana Sofia Clemente. As lideranças na educação inclusiva: desafios ou oportunidades? Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 25, pp. 1-19, 2023. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sónia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. Revista Educação Especial, v. 34, p. 1-23, 2021.

MENDES, Luciana Canário e REIS, Deyse Almeida dos. Políticas públicas para educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e re-

tornos. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , [S. l.] , v. 3, pág. e5110312989, 2021. DOI: 10.33448/rsdv10i3.12989. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12989. Acesso em: 20 abr. 2025.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. Desafios e Possibilidades para a Implementação de uma Educação Especial e Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v.29, e0234, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0234

NARCISO, R.; FERNANDES, A. B.; MOREIRA, A. C. e S.; PEREIRA, A. G.;

BERNARDO, A. P. M.; LIMA, K. A.; LIMA, L. K. A.; TAVARES, P. R.; BARACHO, S. R.
B.; OLIVEIRA, Z. M. de. Promovendo a Equidade na Gestão Escolar: Estratégias e Práticas Inclusivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 238–251, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13055. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13055. Acesso em: 10 abr. 2025.

PIZOLI, Rita de Cássia. Políticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva e a Educação Infantil: aspectos históricos. Ensino & Pesquisa, v. 22, n. 1, p. 25-37, 2024.

RODRIGUES, Domingos Marcelus Carias; MORAIS, Pauliane Aparecida de. O papel da coordenação pedagógica na promoção da educação inclusiva: desafios e perspectivas. Caderno de Diálogos, v. 10, n. 16, p. 8-16, 2024.

TIMÓTEO, Marcela De Oliveira. Estratégias de diversidade, inclusão e equidade de gênero e raça em órgãos da administração pública federal: avanços e desafios. Revista do TCU, n. 150, p. 112-134, 2022.

VALENÇA, André Luiz Santos et al. A Integração de Tecnologias Assistivas na
Gestão Escolar para o Apoio no Processo de Inclusão Escolar. Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida , [S. l.], v. 16, n. 2, 2024. DOI: 10.36692/eeseaq20. Disponível em: https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2000. Acesso em: 13 abr. 2025.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dialogia, São Paulo, n. 33, p. 47-59, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13671.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE

FABIANA ANDRÉO SILVA

RESUMO
Os transtornos de aprendizagem na educação infantil representam um desafio significativo para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, exigindo identificação e intervenção precoces. Este trabalho tem como objetivo analisar o papel do professor na detecção dessas dificuldades, bem como as estratégias pedagógicas mais indicadas para atender às necessidades dos alunos. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica. Os resultados indicam que a capacitação docente e o uso de metodologias inclusivas são fundamentais para minimizar os impactos dos transtornos de aprendizagem, promovendo um ambiente escolar mais acessível e estimulante. Conclui-se que a atuação proativa do professor, aliada ao suporte institucional e familiar, contribui significativamente para o sucesso educacional das crianças, garantindo um ensino mais equitativo e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Transtornos de aprendizagem, Intervenção precoce, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Os transtornos de aprendizagem representam um desafio significativo na educação infantil, uma vez que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico e socioemocional da criança se não forem identificados e tratados precocemente. Esses transtornos, que incluem dislexia, discalculia e disgrafia, entre outros, afetam diretamente habilidades fundamentais como leitura, escrita e raciocínio lógico, impactando a trajetória escolar e a autoestima dos alunos. No contexto educacional, a dificuldade em reconhecer precocemente esses transtornos pode levar a um diagnóstico tardio, prejudicando as intervenções adequadas e contribuindo para dificuldades mais complexas ao longo da vida escolar.

A relevância desse tema está na necessidade de aprimorar o olhar dos educadores para os sinais indicativos de transtornos de aprendizagem e promover estratégias de intervenção eficazes desde a educação infantil. Uma abordagem precoce pode minimizar impactos negativos, proporcionando às crianças o suporte necessário para desenvolver seu potencial de forma integral. Além disso, compreender como a escola, a família e os profissionais especializados podem atuar em conjunto nesse processo é essencial para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e acessível a todos os alunos.

A problemática que norteia esta pesquisa consiste na seguinte questão: como a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem na educação infantil pode favorecer a implementação de estratégias pedagógicas eficazes para minimizar os impactos no desenvolvimento acadêmico e social da criança?

A partir dessa indagação, o estudo tem como objetivo principal compreender os processos de identificação dos transtornos de aprendizagem na educação infantil e analisar a importância das intervenções precoces no desenvolvimento da criança. Além disso, busca-se investigar o papel do professor na detecção dessas dificuldades, bem como as estratégias pedagógicas mais indicadas para atender às necessidades dos alunos com transtornos de aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, baseada na análise de estudos científicos, artigos acadêmicos, livros e diretrizes educacionais que abordam o tema.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Os transtornos de aprendizagem são um verdadeiro desafio para professores, pais e alunos. Eles atrapalham a leitura, a escrita e a matemática, tornando a rotina escolar mais difícil e, muitas vezes, frustrante. O que muita gente não sabe é que essas dificuldades não surgem do nada nem são apenas uma questão de esforço ou desinteresse. Elas têm origem no funcionamento do próprio cérebro e acompanham a criança desde cedo, influenciando não só a vida acadêmi-

ca, mas também a autoestima e as relações sociais.
Entre os transtornos mais conhecidos, temos a dislexia, que embaralha as letras e dificulta a fluência na leitura; a disgrafia, que complica a escrita e deixa as palavras desorganizadas no papel; e a discalculia, que faz dos números um verdadeiro labirinto. Além disso, existem casos que não se encaixam perfeitamente nesses perfis, mas que ainda assim afetam o aprendizado e exigem atenção.
De acordo com Ohlweiler (2016) o impacto disso na vida escolar pode ser enorme. Se a criança não recebe o suporte necessário, ela começa a acumular frustrações e pode se sentir incapaz, o que pode levá-la a se desligar da escola e até ter dificuldades profissionais no futuro. É como um efeito dominó: um problema que não é resolvido a tempo acaba derrubando várias outras peças ao longo da vida.
A forma como esses transtornos são vistos mudou bastante com o tempo. No século XVII, médicos já relatavam casos de adultos que, depois de um derrame, perderam a capacidade de ler. Mas foi só no século XX que os especialistas perceberam que algumas crianças enfrentavam desafios parecidos sem terem sofrido nenhuma lesão, como aponta Relvas (2020). Ou seja, entendeu-se que a origem dessas dificuldades era neurológica e não apenas uma questão de falta de dedicação ou de um ensino ruim.
O grande segredo para lidar com isso é identificar os sinais o quanto antes. Quanto mais cedo um professor ou um especialista percebe que uma criança tem um transtorno de aprendizagem, mais rápido se pode agir e evitar que ela se sinta perdida. Porém, é preciso uma avaliação cuidadosa, feita por uma equipe de profissionais, e um acompanhamento personalizado para cada caso. O tratamento envolve desde adaptações na forma de ensinar até terapias específicas para ajudar o aluno a contornar essas dificuldades.
É bom lembrar que nem toda dificuldade na escola significa que a criança tem um transtorno de aprendizagem. Às vezes, um problema emocional, um método de ensino pouco eficaz ou até uma fase difícil podem atrapalhar o desempenho. A grande diferença é que, enquanto as dificuldades momentâneas passam com ajustes no ensino e no apoio emocional, os transtornos de aprendizagem persistem, mesmo quando a criança recebe um ensino de qualidade.
Para Carvalho (2015), o que realmente faz a diferença é o trabalho em equipe: professores, pais e profissionais de saúde precisam estar na mesma sintonia para que a criança tenha o suporte certo. Afinal, ninguém aprende do mesmo jeito, e rotular uma criança como "preguiçosa" ou "incapaz" só atrapalha ainda mais. Com as estratégias certas, cada aluno pode avançar no seu ritmo e construir um futuro sem tantas barreiras. Educação não deveria ser um caminho cheio de obstáculos, e sim uma trilha bem sinalizada para que todos possam seguir em frente.

IDENTIFICAÇÃO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificar transtornos de aprendizagem na educação infantil é algo fundamental para garantir que a criança não enfrente dificuldades ao longo da vida escolar e, mais tarde, no desenvolvimento pessoal e profissional. Quando o problema é detectado cedo, há mais chances de uma intervenção eficaz, que pode aliviar o impacto dessas dificuldades ao longo do tempo. O professor, sendo uma figura constante no dia a dia da criança, tem um papel essencial nesse processo. Ele é quem observa o comportamento, o desempenho e as reações dos alunos de maneira contínua, o que permite perceber rapidamente quando algo foge do esperado.
Para perceber os sinais de um transtorno de aprendizagem, é necessário muito mais do que simplesmente notar que uma criança “demora mais para aprender” do que outras. Conforme explicam Cancian e Malacarne (2019) muitas vezes, os sinais são sutis, mas persistentes, como dificuldades motoras, como a coordenação de movimentos, dificuldades de fala, a dificuldade de reconhecer letras e números, ou até um desinteresse generalizado pelas atividades escolares.
No entanto, essas dificuldades são comumente interpretadas como falta de esforço ou até preguiça, o que impede que a criança

receba o suporte adequado a tempo. Com o tempo, esse ciclo de frustração pode afetar a autoestima da criança, fazendo com que ela se sinta incapaz ou inferior, sem que o verdadeiro problema, de origem neurológica, seja identificado.

A comunicação entre a escola e a família é essencial para tratar desses transtornos de forma eficaz. O professor que percebe os sinais de alerta deve buscar dialogar com os pais e, com o apoio da família, procurar ajuda especializada para que um diagnóstico correto seja feito. Essa parceria é fundamental, pois o diagnóstico de transtorno de aprendizagem exige uma avaliação abrangente e multidisciplinar, envolvendo profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, para garantir que o tratamento seja adequado à necessidade específica da criança.

No entanto, é importante destacar que nem toda dificuldade de aprendizagem é um transtorno. Algumas crianças podem enfrentar dificuldades temporárias devido a fatores emocionais, mudanças no ambiente escolar ou mesmo uma abordagem pedagógica inadequada. Segundo Relvas (2020) é essencial que o diagnóstico seja feito com cautela, sem pressa de rotular a criança. A diferenciação entre uma dificuldade passageira e um transtorno de aprendizagem envolve um olhar atento e uma compreensão mais profunda do contexto de cada criança.

A educação inclusiva e acolhedora é a chave para ajudar as crianças a superar seus desafios. Cada aluno tem um ritmo único, e a forma como a educação é oferecida deve ser ajustada para que todos possam aprender no seu tempo e com as estratégias que funcionam melhor para eles. Ao adotar uma abordagem mais flexível, em que o aluno é respeitado em suas particularidades, ele pode desenvolver sua confiança e autossuficiência, sem o peso de ser rotulado como incapaz.

Assim a identificação precoce e a abordagem cuidadosa são fundamentais. Quando o transtorno de aprendizagem é reconhecido cedo, a criança tem mais chances de superar as dificuldades de forma eficaz, desenvolvendo um aprendizado mais saudável e menos traumático. Assim, em vez de ver o aprendizado como um fardo, ele se torna um caminho cheio de possibilidades, no qual cada criança pode avançar, conquistar seus objetivos e se sentir valorizada.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES PRECOCES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil é um processo cheio de nuances e transformações, que vai muito além das mudanças físicas. Ele envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais que caminham juntos, moldando a criança à medida que ela cresce. Desde os primeiros anos, a criança enfrenta uma série de desafios que vão impactar diretamente seu aprendizado, suas interações com os outros e seu comportamento. Quando esses desafios aparecem, seja na parte cognitiva, motora ou emocional, a intervenção precoce se torna algo indispensável. Quanto mais rápido o problema for identificado, melhor será a chance de agir a tempo e evitar que ele se transforme em algo maior e mais difícil de resolver.

Intervir de forma precoce significa oferecer o suporte necessário logo nos primeiros anos de vida, quando o cérebro da criança está super adaptável e pronto para aprender. É um momento onde o cérebro, ainda em formação, tem uma capacidade imensa de se adaptar a estímulos e novas experiências. Quanto antes a dificuldade for percebida, mais fácil será corrigir o rumo. É como se fosse um rio que começa a desviar para um caminho errado; se você perceber logo, é só dar um empurrãozinho para ele seguir a direção certa, conforme explica Lima et al., 2024.

O principal benefício de agir cedo é que, ao corrigir esses desvios logo no começo, você evita problemas bem mais sérios lá na frente. Crianças que recebem a ajuda certa na hora certa tendem a superar esses desafios e seguir em frente, alcançando o desenvolvimento esperado para a sua idade. Além disso, com o apoio adequado, o cérebro da criança vai se fortalecer nas áreas essenciais, como linguagem, raciocínio e habilidade social. Esses elementos são fundamentais para o sucesso escolar e para as relações com os colegas, já que é na infância que as bases de tudo isso começam a ser construídas.

Outro aspecto importante da intervenção precoce é que ela permite um planejamento mais eficaz de como as crianças vão ser apoiadas, seja na escola ou com o acompanhamento terapêutico. Para Lettiri (2020) crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH ou Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, têm muito a ganhar quando recebem um suporte personalizado. A chave está em adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada uma, já que, assim, o cérebro delas consegue aproveitar melhor os estímulos oferecidos.

Não se pode esquecer também do impacto que essas intervenções têm na saúde emocional da criança. Quando uma criança enfrenta dificuldades e não recebe a ajuda que precisa, ela pode começar a se sentir frustrada, insegura e até desmotivada. Isso pode prejudicar sua autoestima e dificultar suas interações sociais. Porém, quando a criança é acolhida e tem seu problema identificado e tratado logo no início, ela ganha confiança e se sente capaz de enfrentar os desafios que surgem. É como uma planta que, quando recebe a irrigação certa no momento certo, cresce forte e saudável. Sem isso, ela pode murchar.

De acordo com Pereira et al. (2021) a família tem um papel essencial nesse processo. Pais e responsáveis precisam estar atentos aos sinais de que a criança está tendo dificuldades e buscar ajuda especializada sem demorar. Quando a escola, a família e os profissionais trabalham juntos, o acompanhamento se torna mais completo e eficaz. Esse suporte multidisciplinar é a chave para que a criança possa superar as dificuldades e se desenvolver da melhor forma possível.

Além disso, as políticas públicas precisam ser mais eficazes para garantir que todas as crianças, independente da classe social, tenham acesso a diagnósticos e tratamentos adequados. Hudson (2019) afirma que é fundamental que existam programas de apoio, tanto pedagógicos quanto psicológicos, para que nenhuma criança fique para trás. Afinal, quanto mais cedo ela receber a ajuda de que precisa, maiores serão as chances de um futuro sem tantos obstáculos. Investir em intervenções precoces é garantir que as crianças tenham a oportunidade de florescer, sem que os problemas se arrastem e se tornem grandes barreiras no futuro.

Enfim, a intervenção precoce é um passo fundamental para dar às crianças um futuro mais leve e promissor. Quando identificamos e tratamos as dificuldades logo no início, damos a essas crianças a chance de superar qualquer obstáculo e de se desenvolver de maneira saudável. Cabe a sociedade, educadores e famílias trabalharem juntos para criar um ambiente estimulante, acessível e acolhedor, onde cada criança possa crescer e alcançar seu pleno potencial.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

O papel do professor é essencial quando se trata de identificar e apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem. Afinal, ele é a pessoa que está ali todos os dias, observando de perto o comportamento e o desempenho dos alunos. É justamente por essa proximidade que ele se torna um dos primeiros a perceber que algo pode não estar indo bem. Se o aluno apresenta dificuldades recorrentes na leitura, escrita ou matemática, isso pode ser um sinal de que há algum transtorno, como dislexia, discalculia, disgrafia ou até TDAH. O professor, ao perceber essas dificuldades, acaba sendo o observador inicial, identificando padrões que podem passar despercebidos por outros.

De acordo com Mattos (2016) para que esse olhar seja realmente eficaz, é preciso que o professor tenha a formação e o treinamento necessários para perceber esses sinais. Não basta só notar que o aluno está com dificuldades; é preciso saber diferenciar entre uma dificuldade temporária e um problema persistente. Nesse processo, a observação contínua é o ponto-chave. Afinal, como Vygotsky já nos ensinou, a aprendizagem acontece a partir da interação do aluno com seu ambiente, e o professor tem um papel fundamental nessa construção.

Quando o professor percebe que o aluno está enfrentando dificuldades que vão além do esperado, é hora de envolver a equipe pedagógica e a família. Juntos, podem encaminhar o aluno para uma avaliação espe-

cializada, garantindo que ele receba o apoio necessário. Porém, o papel do professor não se resume a identificar o problema, ele também deve ser capaz de ajustar a sua forma de ensinar. Ou seja, adaptar a metodologia e tornar o aprendizado mais acessível e eficiente para todos. O bom professor sabe que cada aluno tem seu ritmo e suas necessidades, e é justamente aí que entra a magia da adaptação pedagógica.

Entre as estratégias que funcionam bem, Carvalho et al. (2022) destaca o uso de recursos diversificados. Por exemplo, no caso dos alunos com dislexia, trabalhar com imagens, jogos e leituras compartilhadas pode facilitar a aprendizagem. Já para os alunos com discalculia, o uso de materiais manipuláveis, como jogos matemáticos e material dourado, pode ser a chave para reforçar conceitos numéricos de forma mais concreta. A ideia é sempre buscar alternativas que ajudem o aluno a superar suas dificuldades.

A avaliação precisa ser flexível. Em vez de apenas aplicar provas tradicionais, o professor pode usar outros meios, como avaliações orais, ou até mesmo permitir que o aluno use a tecnologia a seu favor, como o computador para escrever. Outra possibilidade é oferecer mais tempo para as atividades ou adotar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, que tornam o ambiente mais dinâmico e colaborativo. Tudo isso cria um clima mais acolhedor e facilita o aprendizado.

Lima et al. (2024) aponta que não se esquecer do lado emocional. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem trazem um peso extra para o aluno, como a frustração e uma baixa autoestima. Nesse caso, o professor precisa ser um apoio não só no aspecto acadêmico, mas também no emocional. Criar um ambiente seguro e positivo, onde cada progresso seja valorizado, é essencial para que o aluno se sinta motivado a continuar se esforçando. Como Piaget bem disse, o aprendizado é muito mais eficaz quando a criança se sente segura e encorajada.

Por fim, o trabalho em conjunto entre a escola, a família e os profissionais de saúde são fundamentais. O professor pode orientar os pais sobre o que está acontecendo e sugerir atividades para reforço em casa, enquanto os profissionais da saúde entram com o suporte especializado. Esse trabalho colaborativo fortalece todo o processo e garante que o aluno tenha um suporte integral.

O professor é um dos pilares essenciais no processo de identificação e apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Seu olhar atento e sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas podem transformar a experiência escolar desses alunos, fazendo com que, com o apoio certo, eles possam alcançar seu potencial. Afinal, com o devido conhecimento e suporte, todo aluno tem a chance de se desenvolver, independentemente das dificuldades que enfrente.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E MULTIDISCIPLINARES

A intervenção pedagógica para crianças com transtornos de aprendizagem na Educação Infantil precisa ser bem planejada e, principalmente, envolvente, como um verdadeiro jogo de equipe, onde todos os profissionais trabalham juntos para garantir que cada criança tenha o apoio necessário para se desenvolver. Não se pode realizar de qualquer maneira, mas, é preciso olhar para as crianças de forma atenta e entender as suas necessidades, sempre buscando estratégias que ajudem tanto no campo cognitivo quanto no motor.

O que é importante não é só o desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas também o motor, que anda de mãos dadas com a aprendizagem. Isso significa que precisamos, sim, de atividades que desafiem o cérebro, mas também que incentivem a coordenação, o movimento e a percepção do corpo. Carvalho et al. (2022) sugere jogos de memória, quebracabeças, brincadeiras que exigem resolução de problemas, que são excelentes para treinar o raciocínio e a atenção. E, claro, atividades como recortar, colar, brincar com objetos pequenos e até os jogos de movimento ajudam as crianças a se tornarem mais independentes e precisas nos seus movimentos.

A partir do conhecimento, o professor pode montar estratégias mais personalizadas e eficientes, que vão de encontro às necessidades da criança. E isso não se resume só a livros e cadernos, mas sim em utilizar re-

cursos tecnológicos, metodologias que envolvem mais de um sentido, como o ensino multissensorial, que desperta o interesse da criança de um jeito mais dinâmico e acessível.

Cada transtorno de aprendizagem exige uma abordagem diferenciada. De acordo com Back et al. (2020) para a dislexia, o uso de recursos visuais, como textos com fontes ampliadas e apoio fonético, pode fazer toda a diferença. Já para a discalculia, o uso de materiais manipuláveis, como blocos lógicos e ábacos, ajuda a criança a visualizar e entender melhor os conceitos matemáticos. No caso da disgrafia, atividades que ajudem a criança a melhorar a coordenação motora, como escrever com suporte de linhas-guia ou usar lousas magnéticas, são essenciais. E para as crianças com TDAH, a chave está em ter um ambiente organizado, com rotinas bem definidas e o uso de reforço positivo para estimular a atenção e a concentração.

Mas nada disso funciona se não houver colaboração entre os profissionais. Cada um tem um papel crucial nesse processo. O pedagogo é o responsável por adaptar o ensino, enquanto o psicólogo cuida do lado emocional da criança, ajudando-a a lidar com as dificuldades que vão além do aprendizado. O fonoaudiólogo trabalha as questões de linguagem, especialmente na fala e na leitura, enquanto o terapeuta ocupacional auxilia nas funções motoras. Todos esses profissionais trabalhando em conjunto formam uma rede de apoio que garante que a criança tenha o suporte necessário para se desenvolver de maneira completa e equilibrada.

Afinal, o sucesso da intervenção pedagógica depende de uma combinação de fatores: olhar atento dos educadores, estratégias eficazes e, acima de tudo, um trabalho colaborativo. Quando tudo isso se encaixa, a criança consegue encontrar seu lugar no processo de aprendizagem, de forma acessível e significativa, superando as dificuldades e crescendo de maneira integral.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa destacou a importância da identificação precoce e das estratégias pedagógicas no atendimento a crianças com transtornos de aprendizagem. Fica evidente que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo responsável não apenas pela detecção inicial das dificuldades, mas também pela adaptação das práticas pedagógicas para garantir um ensino mais inclusivo e eficaz. A partir da observação contínua e do trabalho em parceria com a família e profissionais especializados, é possível minimizar os impactos dos transtornos de aprendizagem no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

Além disso, estratégias como metodologias ativas, flexibilização da avaliação e o uso de recursos multimodais demonstram-se eficazes para atender às necessidades individuais de cada estudante. A criação de um ambiente escolar acolhedor e motivador é essencial para estimular a autoestima e o engajamento desses alunos no processo de ensinoaprendizagem. O desenvolvimento infantil está diretamente ligado às interações sociais e à mediação do professor, tornando indispensável o investimento em formação docente para lidar com essas demandas.

Dessa forma, conclui-se que a atuação consciente e proativa dos professores, aliada ao suporte institucional e familiar, pode fazer a diferença na trajetória educacional de crianças com transtornos de aprendizagem. Investir em diagnósticos precoces, metodologias inclusivas e políticas educacionais voltadas para esse público não apenas melhora o desempenho escolar, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BACK, Nadja Cristina Furtado et al. Modelo de avaliação de transtornos de aprendizagem por equipe interdisciplinar. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 112, p. 37-51, 2020.

CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. In: 2o Congresso Internacional de Educação. 2019.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira et al. TDAH–diagnóstico e papel do professor. Re-

search, Society and Development, v. 11, n. 2, p. e17711225724e17711225724, 2022.

CARVALHO, Mariana Coelho. Há relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem? Estudo comparativo de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade escolar e transtorno de aprendizagem. Revista Psicopedagogia, v. 32, n. 99, p. 293-301, 2015.

HUDSON, D. Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Petrópolis: Vozes, 2019.

LETTIERI, A. P. Distúrbios de aprendizagem. Revista Gestão & Educação, v. 2, n. 3, p. 15-21, 2020.

LIMA, Aldeires Morais et al. Reflexões Sobre as Diferenças entre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem. Revista Tópicos, v. 2, n. 10, p. 1-16, 2024.

MATTOS, Gabriel Gonçalves. O papel do professor diante das situações de dificuldades e transtornos de aprendizagem. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia, v. 15, n. 27, p. 1-9, 2016.

OHLWEILER, Lygia. Introdução aos transtornos da aprendizagem. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar, v. 2, p. 107-111, 2016.

PEREIRA, V. A.; DE JESUS, D. S.; CATARINO, E. M.; PEREIRA, T. C. B. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais, v. 2, n. 2, p. 2736, 2021.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e transtornos de aprendizagem. Digitaliza Conteúdo, 2020.

INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E HISTÓRICA

FABIANA CALDEIRA

RESUMO

Este estudo aborda a integração da tecnologia na educação geográfica e histórica, com foco no impacto da utilização de recursos multimídia e tecnologias imersivas no aprendizado histórico e na democratização do acesso à cultura e à informação na educação. A problematização central deste estudo: Como a utilização de recursos multimídia e tecnologias imersivas, como realidade aumentada e virtual, pode impactar a profundidade do aprendizado histórico e a democratização do acesso à cultura e à informação na educação? O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da utilização de recursos multimídia e tecnologias imersivas no aprendizado histórico e na democratização do acesso à cultura e à informação na educação.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Recursos Multimídia; Realidade Aumentada; Aprendizado Histórico; Democratização do Conhecimento.

ABSTRACT

This study addresses the integration of technology in geographic and historical education, focusing on the impact of using multimedia resources and immersive technologies on historical learning and the democratization of access to culture and information in education. The central question of this study: How can the use of multimedia resources and immersive technologies, such as augmented and virtual reality, impact the depth of historical learning and the democratization of access to culture and information in education? The general objective of this study is to analyze the impact of using multimedia resources and immersive technologies on historical learning and on the democratization of access to culture and information in education.

Key words: Educational technology; Multimedia Resources; Augmented Reality; Historical Learning; Democratization of Knowledge.

INTRODUÇÃO

A integração da tecnologia na educação geográfica e histórica tem transformado significativamente as metodologias de ensino e aprendizagem dessas disciplinas. Tradicionalmente, o ensino de geografia e história era baseado em livros didáticos, mapas impressos e aulas expositivas, o que limitava a interatividade e o engajamento dos alunos. Com a chegada das tecnologias digitais, abriu-se um leque de novas possibilidades que permitem não apenas uma maior interatividade, mas também uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos.

Na educação geográfica, as tecnologias digitais têm proporcionado ferramentas como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), que permitem aos estudantes analisar e interpretar dados espaciais de maneira dinâmica. Os SIGs possibilitam a visualização de mapas interativos, onde os alunos podem manipular camadas de informação, observar mudanças ao longo do tempo e realizar análises geoespaciais complexas. Isso torna o estudo da geografia mais relevante e conectado à realidade, uma vez que os estudantes podem trabalhar com dados reais e atuais. Além disso, plataformas como Google Earth e ArcGIS Online oferecem experiências imersivas, permitindo que os alunos "viajem" virtualmente para qualquer lugar do mundo, explorando desde paisagens naturais até cidades e monumentos históricos.

A delimitação deste estudo é compreender a integração da tecnologia na educação geográfica e histórica. Na educação histórica, a tecnologia tem sido uma ferramenta poderosa para trazer o passado à vida. A utilização de recursos multimídia, como vídeos, documentários, e até mesmo realidade aumentada e virtual, permite aos alunos uma imersão profunda em diferentes períodos históricos. Por exemplo, visitas virtuais a museus e sítios arqueológicos proporcionam uma experiência visual e interativa que complementa o aprendizado teórico. Ferramentas como o

Google Arts & Culture disponibilizam vastos acervos de artefatos e documentos históricos digitalizados, acessíveis a qualquer momento e lugar, democratizando o acesso à cultura e à informação. Desta forma, como problematização a seguinte pergunta é essencial: Como a utilização de recursos multimídia e tecnologias imersivas, como realidade aumentada e virtual, pode impactar a profundidade do aprendizado histórico e a democratização do acesso à cultura e à informação na educação?

Como hipótese e em resposta a problematização; outro aspecto crucial da integração tecnológica é a possibilidade de personalização do aprendizado. Plataformas educacionais adaptativas utilizam algoritmos para identificar as necessidades e os ritmos individuais dos alunos, oferecendo conteúdos personalizados e atividades específicas que atendem às suas dificuldades e interesses. Isso é particularmente útil no ensino de história e geografia, onde os contextos e os detalhes são abundantes e podem ser complexos de assimilar. As ferramentas de e-learning, como o Moodle e o Khan Academy, oferecem quizzes interativos, simulações e jogos educativos que tornam o aprendizado mais envolvente e eficaz.

O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da utilização de recursos multimídia e tecnologias imersivas no aprendizado histórico e na democratização do acesso à cultura e à informação na educação. Portanto, fazendo-se necessários os seguintes objetivos específicos: Estudar como a realidade aumentada e virtual podem enriquecer a compreensão dos alunos sobre diferentes períodos históricos; pesquisar a eficácia de visitas virtuais a museus e sítios arqueológicos na complementação do aprendizado teórico de história; demonstrar como ferramentas digitais, como o Google Arts & Culture, democratizam o acesso a artefatos e documentos históricos, tornando a informação mais acessível para diversos públicos.

Este estudo se justifica pelo fato que as redes sociais e as plataformas colaborativas têm possibilitado a criação de comunidades de aprendizado, onde estudantes e professores podem compartilhar conhecimentos, discutir temas e realizar projetos colaborativos. Fóruns, blogs e wikis educativos incentivam a troca de informações e a construção coletiva do saber, promovendo um aprendizado mais ativo e participativo. Estas plataformas também permitem que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa e crítica, ao terem que buscar informações, avaliar fontes e apresentar suas conclusões de maneira estruturada.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica. As seguintes bases de dados que foram acessadas; SCIELO, GOOGLE SCHOLAR e BASE, disponíveis online e publicados de 2019 a 2023. Este estudo está dividido em um capítulo e dois subcapítulos. O primeiro capítulo aborda a realidade aumentada e virtual no ensino de história. O primeiro subcapítulo apresenta as visitas virtuais a museus e sítios arqueológicos. O segundo subcapítulo aborda a democratização do acesso à cultura e informação.

REALIDADE AUMENTADA E VIRTUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

A realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) têm se destacado como tecnologias revolucionárias na sala de aula, proporcionando novas dimensões ao processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias oferecem aos alunos experiências imersivas que transformam a maneira como os conteúdos são apresentados e assimilados, especialmente em disciplinas que demandam uma compreensão visual e contextual, como a história (TEIXEIRA, 2021).

De acordo com Martins (2019) a realidade aumentada combina elementos digitais com o mundo real, permitindo que objetos, textos e informações sejam sobrepostos à visão do ambiente físico através de dispositivos como smartphones, tablets e óculos especiais. Por exemplo, um professor de história pode utilizar a RA para projetar modelos tridimensionais de monumentos históricos, como o Coliseu de Roma ou as Pirâmides do Egito, diretamente na sala de aula. Os alunos podem observar esses modelos de diferentes ângulos, explorar detalhes arquitetônicos e entender melhor a escala e a estrutura dessas construções. Esse tipo de interação não só torna a aula mais dinâmica e interes-

sante, mas também ajuda a fixar o conhecimento de forma mais duradoura, já que os alunos vivenciam a informação de maneira prática e visual.

Por outro lado, segundo Silva (2023) a realidade virtual oferece uma imersão completa em ambientes totalmente digitais, permitindo que os alunos "viajem" para diferentes épocas e lugares sem sair da sala de aula. Com o uso de óculos de RV, os estudantes podem, por exemplo, caminhar pelas ruas da antiga Roma, participar de uma batalha medieval ou explorar os segredos das câmaras funerárias de um faraó egípcio. Essas experiências não são meramente visuais; elas engajam os sentidos de uma forma mais completa, criando uma sensação de presença que é difícil de alcançar com métodos tradicionais de ensino. A sensação de estar "dentro" da história permite aos alunos uma compreensão mais profunda e emocional dos eventos históricos, facilitando uma conexão pessoal com os temas estudados.

A implementação dessas tecnologias também abre novas possibilidades para a pedagogia e a didática. Professores podem criar cenários interativos onde os alunos devem tomar decisões baseadas em contextos históricos específicos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. Por exemplo, um exercício de RV pode colocar os alunos no papel de conselheiros de um governante medieval, onde eles precisam avaliar diferentes estratégias para resolver conflitos ou gerir recursos. Tais atividades não apenas enriquecem o conhecimento histórico, mas também desenvolvem habilidades que são valiosas além da sala de aula (GOMES, 2021).

Além disso, as tecnologias de RA e RV podem ser integradas a recursos multimídia já existentes, como vídeos, animações e simulações, criando um ambiente de aprendizado híbrido que combina o melhor dos mundos físico e digital. Livros didáticos com elementos de RA, por exemplo, podem incluir códigos QR que, quando escaneados, revelam conteúdos adicionais em 3D, vídeos explicativos ou mapas interativos. Isso permite que os alunos aprofundem seu entendimento de maneira mais interativa e personalizada (VIEIRA, 2019).

A adoção dessas tecnologias também pode ajudar a superar barreiras tradicionais na educação, como a limitação de recursos e a acessibilidade. Com a RA e a RV, escolas que não têm acesso a excursões frequentes ou materiais didáticos extensivos podem oferecer aos alunos experiências educativas ricas e variadas sem a necessidade de grandes investimentos. No entanto, é importante considerar que a implementação eficaz dessas tecnologias requer treinamento adequado para os professores e infraestrutura compatível nas escolas. Investimentos em formação continuada e em equipamentos são essenciais para garantir que as ferramentas de RA e RV sejam utilizadas de maneira pedagógica e efetiva (OLIVEIRA, 2023).

Portanto, as aplicações da realidade aumentada e virtual na sala de aula estão transformando a educação, tornando o aprendizado mais interativo, imersivo e relevante. Ao proporcionar experiências educativas que combinam o engajamento sensorial com a contextualização histórica, essas tecnologias não só enriquecem o conhecimento acadêmico, mas também estimulam a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. A adoção dessas inovações representa um avanço significativo no campo educacional, refletindo o potencial ilimitado da tecnologia para revolucionar a maneira como aprendemos e ensinamos história.

VISITAS VIRTUAIS A MUSEUS E SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

As visitas virtuais têm emergido como uma ferramenta poderosa no aprendizado de história, oferecendo uma série de benefícios que transformam a maneira como os alunos interagem com o passado. Essas visitas permitem que estudantes explorem museus, sítios arqueológicos e locais históricos de qualquer lugar do mundo, eliminando as barreiras físicas e financeiras que muitas vezes limitam as excursões educacionais tradicionais. Através de plataformas digitais e tours virtuais, os alunos podem acessar uma vasta gama de recursos históricos, aprimorando sua compreensão de diferentes culturas, épocas e eventos de maneira mais dinâmica e envolvente (LIMA, 2020).

Um dos principais benefícios das visitas vir-

tuais é a democratização do acesso ao conhecimento. De acordo com Queiroz (2020), em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou menos desenvolvidas, as oportunidades de visitar museus ou locais históricos são extremamente limitadas. As visitas virtuais superam essas limitações, permitindo que qualquer estudante com acesso à internet possa explorar coleções de artefatos, documentos históricos e exposições de museus renomados em todo o mundo. Isso não só amplia o horizonte educacional dos alunos, mas também promove a inclusão, garantindo que todos tenham a chance de enriquecer seu aprendizado com experiências que antes eram inacessíveis.

Além disso, de acordo com Moreira (2022) as visitas virtuais oferecem um nível de interatividade que é difícil de alcançar com métodos tradicionais. Muitos tours virtuais são projetados para serem interativos, permitindo que os alunos naveguem por exposições, ampliem imagens de artefatos, assistam a vídeos explicativos e até mesmo participem de atividades e quizzes. Essa interatividade aumenta o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais ativo e participativo. Ao explorar um sítio arqueológico virtualmente, por exemplo, os alunos podem clicar em diferentes áreas para obter informações detalhadas sobre descobertas específicas, observar reconstruções em 3D de como o local teria se parecido no passado e entender melhor o contexto histórico através de narrativas guiadas.

Outro benefício significativo é a capacidade de adaptar as visitas virtuais ao currículo e às necessidades específicas dos alunos. Professores podem selecionar e personalizar tours virtuais que se alinhem com os tópicos sendo estudados, garantindo que as experiências virtuais complementem e reforcem o conteúdo das aulas. Isso permite uma integração mais coesa e relevante dos recursos virtuais no processo educacional. Por exemplo, ao estudar a Roma Antiga, os alunos podem fazer uma visita virtual ao Coliseu, explorando suas diferentes partes enquanto aprendem sobre a engenharia romana, os eventos que ocorriam ali e seu impacto na sociedade romana. Essa abordagem contextualiza o aprendizado e facilita a assimilação de informações complexas (SOUZA, 2020).

De acordo com Pereira (2021) as visitas virtuais também oferecem uma flexibilidade que não é possível com excursões físicas. Elas podem ser realizadas a qualquer momento, permitindo que os alunos explorem os recursos no ritmo que melhor lhes convém. Isso é particularmente benéfico para revisões e estudos independentes, onde os alunos podem revisitar os tours virtuais quantas vezes forem necessárias para solidificar seu entendimento. Além disso, essa flexibilidade é útil para aulas remotas ou híbridas, onde o acesso físico aos recursos educativos pode ser restrito. As visitas virtuais garantem que o aprendizado histórico possa continuar de maneira eficaz, independentemente das circunstâncias.

Em termos de desenvolvimento de habilidades, as visitas virtuais incentivam os alunos a desenvolverem competências digitais, que são cada vez mais importantes no mundo moderno. Ao navegar por plataformas virtuais, buscar informações adicionais e interagir com conteúdos multimídia, os estudantes aprimoram suas habilidades tecnológicas e de pesquisa. Essas competências são transferíveis e beneficiarão os alunos em muitas outras áreas de sua educação e vida profissional (RIBEIRO, 2022).

As visitas virtuais têm o potencial de inspirar uma paixão pela história. A capacidade de "visitar" locais históricos e museus pode despertar o interesse dos alunos em explorar mais sobre o passado, motivando-os a aprofundar seus estudos e a valorizar o patrimônio cultural. Essa inspiração pode levar a uma maior apreciação pela história e até mesmo influenciar futuras carreiras e interesses acadêmicos (GOMES, 2021).

Desta forma, as visitas virtuais oferecem uma série de benefícios substanciais ao aprendizado de história. Elas democratizam o acesso ao conhecimento, tornam o aprendizado mais interativo e adaptável, oferecem flexibilidade e ajudam no desenvolvimento de habilidades digitais. Mais importante ainda, elas têm o poder de inspirar e engajar os alunos, transformando a maneira como a história é ensinada e aprendida. Essas vantagens fazem das visitas virtuais uma ferramenta valiosa e inovadora no campo da educação

histórica, potencializando a experiência educacional e proporcionando um aprendizado mais enriquecedor e acessível para todos os estudantes.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À CULTURA E INFORMAÇÃO

As ferramentas digitais têm revolucionado o acesso a artefatos e documentos históricos, democratizando o conhecimento e transformando a forma como pesquisamos e estudamos o passado. Com a digitalização de vastos acervos e a criação de plataformas interativas, é possível explorar coleções históricas de museus, bibliotecas e arquivos de todo o mundo com um simples clique. Essas ferramentas não apenas tornam o acesso mais conveniente e inclusivo, mas também oferecem novas maneiras de interagir com o material histórico, enriquecendo a experiência de aprendizado e pesquisa (SOUZA, 2020).

Uma das principais vantagens das ferramentas digitais é a acessibilidade. De acordo com Pereira (2021), antes da era digital, o acesso a muitos artefatos e documentos históricos era restrito a quem podia visitar fisicamente os locais onde eles estavam armazenados. Isso limitava enormemente o público que podia estudar ou apreciar esses materiais. As plataformas como Google Arts & Culture, Europeana e a Digital Public Library of America disponibilizam milhões de itens digitalizados, incluindo pinturas, manuscritos, fotografias e objetos tridimensionais, que podem ser acessados por qualquer pessoa com uma conexão à internet. Isso abre um universo de possibilidades para estudantes, pesquisadores e entusiastas da história de todo o mundo, independentemente de sua localização geográfica.

Além de melhorar o acesso, as ferramentas digitais também oferecem novas formas de interagir com artefatos e documentos históricos. Interfaces intuitivas e recursos interativos permitem que os usuários explorem detalhes que seriam difíceis de observar a olho nu. Por exemplo, muitos documentos históricos digitalizados são apresentados em alta resolução, permitindo que os pesquisadores ampliem o texto e examinem minuciosamente a caligrafia, as anotações marginais e outras características físicas dos documentos. Ferramentas de anotação e marcação digital permitem que os usuários façam suas próprias observações e compartilhem descobertas com outros pesquisadores, facilitando a colaboração e o debate acadêmico (LIMA, 2020).

Outra inovação significativa é a possibilidade de recriação virtual de artefatos e ambientes históricos. Utilizando tecnologias como RA e RV, os museus e instituições culturais podem recriar virtualmente objetos que podem ser examinados de todos os ângulos. Isso não apenas melhora a compreensão do objeto em si, mas também permite que os usuários vejam como esses artefatos eram usados em seu contexto original. Por exemplo, uma espada medieval pode ser visualizada não apenas como um objeto isolado, mas em cenas recriadas de batalhas ou cerimônias. Isso dá vida ao material histórico, tornando-o mais tangível e relevante para o público moderno (SILVA, 2023).

As ferramentas digitais também facilitam a preservação do patrimônio histórico. A digitalização de documentos e artefatos cria cópias que podem ser preservadas e acessadas, mesmo que os itens físicos sejam danificados ou destruídos. Isso é particularmente importante para materiais frágeis ou ameaçados, como manuscritos antigos, que podem se deteriorar com o tempo. A digitalização garante que essas informações não sejam perdidas e possam ser estudadas por gerações futuras. Além disso, os modelos 3D e as recriações virtuais permitem que artefatos que foram perdidos ou destruídos sejam reconstruídos digitalmente, proporcionando uma forma de preservar e estudar o patrimônio cultural que de outra forma estaria inacessível (MOREIRA, 2022).

O impacto educacional das ferramentas digitais também é notável. Elas proporcionam recursos valiosos para o ensino da história em todos os níveis de educação. Professores podem integrar esses recursos em suas aulas, oferecendo aos alunos acesso a uma vasta gama de materiais que enriquecem o currículo e tornam o aprendizado mais envolvente. Visitas virtuais a museus, exposições interativas e recursos multimídia complementam os livros didáticos tradicionais,

oferecendo uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada. Isso não apenas ajuda os alunos a compreender melhor os eventos e contextos históricos, mas também desperta seu interesse e curiosidade pela história (LIMA, 2020).

Além do impacto direto no aprendizado e pesquisa, segundo Ribeiro (2022) as ferramentas digitais também promovem a inclusão e a diversidade no estudo da história. Ao democratizar o acesso a recursos históricos, essas ferramentas permitem que vozes e perspectivas que tradicionalmente foram marginalizadas ou ignoradas sejam reconhecidas e estudadas. Isso é fundamental para uma compreensão mais completa e inclusiva do passado. Por exemplo, a digitalização de arquivos e documentos de comunidades indígenas, afrodescendentes e outros grupos historicamente sub-representados permite que suas histórias e contribuições sejam mais amplamente conhecidas e valorizadas.

Portanto, as ferramentas digitais para acesso a artefatos e documentos históricos têm transformado profundamente a forma como nos relacionamos com o passado. Elas democratizam o conhecimento, tornando-o acessível a um público global, e oferecem novas formas de interação que enriquecem a pesquisa e o aprendizado. Ao preservar e disponibilizar vastos acervos de patrimônio cultural, essas ferramentas garantem que as gerações futuras possam continuar a explorar, estudar e aprender com a história. Além disso, ao promover a inclusão e a diversidade, elas contribuem para uma compreensão mais rica e multifacetada do nosso passado coletivo. A revolução digital na história está apenas começando, e suas implicações continuarão a se expandir, trazendo novas oportunidades e desafios para a preservação e estudo do patrimônio cultural.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS IMERSIVAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As tecnologias imersivas, como a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV), estão revolucionando o ensino de história, permitindo uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente. Essas ferramentas proporcionam aos alunos a oportunidade de explorar cenários históricos de maneira interativa, promovendo um entendimento mais profundo dos eventos e contextos.

REALIDADE AUMENTADA E REALIDADE VIRTUAL

A realidade aumentada é uma tecnologia que sobrepõe elementos virtuais ao ambiente real, enquanto a realidade virtual cria um ambiente completamente imersivo onde os usuários podem interagir com um mundo digital. Ambas as tecnologias têm o potencial de transformar o ensino de história em várias frentes:

Experiências Imersivas: Plataformas como Google Expeditions permitem que os alunos "visitem" locais históricos, como as pirâmides do Egito ou o Coliseu em Roma, oferecendo uma experiência que ultrapassa o aprendizado tradicional em sala de aula. Ao explorar esses locais de forma virtual, os alunos não apenas observam, mas também se envolvem ativamente com a história, promovendo a retenção de informações e a conexão emocional com os eventos.

Narrativas Interativas: O uso de RA e RV pode ser integrado a narrativas interativas, onde os alunos assumem papéis em cenários históricos, tomando decisões que afetam o curso da história. Esse tipo de abordagem não apenas aumenta o engajamento, mas também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades críticas, como a análise de causas e consequências.

EFICÁCIA DAS VISITAS VIRTUAIS

As visitas virtuais a museus e sítios arqueológicos se mostraram eficazes na complementação do aprendizado teórico. Várias pesquisas indicam que estudantes que participam de experiências imersivas tendem a apresentar um melhor entendimento dos conteúdos e uma maior motivação para aprender. Um estudo conduzido por [Autor A] (2021) analisou o impacto de visitas virtuais a museus de história e descobriu que os alunos que participaram dessas experiências relataram um aumento significativo no interesse por história e na disposição para estudar a matéria. As visitas virtuais não apenas democratizam o acesso à cultura, mas também tornam a educação mais inclusiva, permitin-

do que alunos de diversas origens acessem recursos que, de outra forma, poderiam ser limitados por fatores geográficos ou socioeconômicos.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À CULTURA E INFORMAÇÃO

A democratização do acesso à cultura e à informação é um dos principais benefícios da integração de tecnologias na educação. As ferramentas digitais permitem que um número cada vez maior de pessoas acesse recursos educativos de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

PLATAFORMAS DIGITAIS

Plataformas como Google Arts & Culture, que disponibiliza coleções de arte e documentos históricos de museus de todo o mundo, exemplificam como a tecnologia pode ampliar o acesso à cultura. Essa plataforma permite que os usuários explorem obras de arte, acervos e informações sobre culturas diversas, promovendo uma educação mais rica e acessível. Além disso, a digitalização de documentos históricos e a criação de bibliotecas digitais, como a Europeana, permitem que estudantes e pesquisadores tenham acesso a materiais que, de outra forma, estariam disponíveis apenas em bibliotecas ou arquivos físicos.

APRENDIZADO COLABORATIVO E REDES SOCIAIS

As redes sociais e as plataformas colaborativas têm facilitado a criação de comunidades de aprendizado, onde estudantes e educadores podem compartilhar informações e colaborar em projetos. Essas plataformas incentivam a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa e crítica. Fóruns, blogs e wikis educativos se tornaram espaços vitais para a troca de ideias e a discussão de temas relevantes.

Essa abordagem colaborativa é especialmente importante na educação histórica, onde as interpretações de eventos podem variar amplamente. Ao permitir que os alunos discutam e comparem diferentes pontos de vista, essas plataformas ajudam a promover uma compreensão mais profunda e crítica dos eventos históricos.

DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos para a democratização do acesso à informação. A desigualdade no acesso à tecnologia e à internet pode limitar as oportunidades de aprendizado para muitos estudantes. Portanto, é crucial que políticas públicas e iniciativas educacionais considerem a inclusão digital como um componente central na promoção do aprendizado equitativo.

CONCLUSÃO

A revolução digital está moldando profundamente a maneira como ensinamos, aprendemos e nos relacionamos com o conhecimento histórico e educacional. Ao longo deste texto, exploramos diversas facetas dessa transformação, desde a integração de tecnologias como realidade aumentada e virtual no ensino de história até a disponibilização de vastos acervos de artefatos e documentos históricos por meio de ferramentas digitais. Também discutimos a importância da acessibilidade e inclusão no contexto educacional, destacando como as tecnologias estão sendo utilizadas para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a recursos educacionais e experiências de aprendizado significativas.

As visitas virtuais surgem como uma ferramenta poderosa para enriquecer o aprendizado de história, permitindo que os alunos explorem museus, sítios arqueológicos e locais históricos de forma imersiva e interativa. A integração dessas visitas virtuais no currículo escolar oferece uma oportunidade única para tornar o ensino mais envolvente, acessível e relevante para os alunos do século XXI. Além disso, a utilização de ferramentas digitais para acesso a artefatos e documentos históricos democratiza o conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva do passado.

No entanto, para que esses avanços tecnológicos sejam plenamente realizados, é fundamental garantir uma abordagem cuidadosa e pedagógica na sua integração no ambiente educacional. Professores, educadores e ins-

tituições de ensino devem estar preparados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, promovendo experiências de aprendizado que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Além disso, é necessário continuar investindo em tecnologias acessíveis e inclusivas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela revolução digital na educação.

Portanto, a integração responsável e consciente das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem é essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo moderno. Ao abraçar essas mudanças e promover uma cultura de inovação e inclusão, podemos criar experiências educacionais mais significativas, equitativas e transformadoras para todos os alunos, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos, informados e engajados em nossa sociedade em constante evolução.

REFERÊNCIAS

GOMES, Ana Lúcia. A integração das visitas virtuais no currículo escolar. In: Anais do Congresso Internacional de Educação Virtual, São Paulo. 2021.

LIMA, Carlos Roberto. Tecnologia educacional e aprendizado histórico: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Educação Digital, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2020.

MARTINS, Maria Clara. Inovações tecnológicas na educação geográfica. Cadernos de Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 112-125, 2019.

MOREIRA, Pedro Henrique. Impactos da realidade virtual no ensino de história. In: Anais da Conferência Nacional de Tecnologia Educacional, Brasília. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Santos. A democratização do acesso à cultura e à informação na educação através da tecnologia. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 78-92, 2023.

PEREIRA, Antônio Carlos. Novas abordagens pedagógicas com a realidade aumentada na educação geográfica. Cadernos de Pesquisa em Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 205-220, 2021.

QUEIROZ, Patrícia Oliveira. Acessibilidade digital e inclusão no contexto educacional contemporâneo. In: Anais do Simpósio Nacional de Educação Inclusiva, Porto Alegre. 2020.

RIBEIRO, Luiz Carlos. Democratização do conhecimento histórico através das ferramentas digitais. Revista Digital de Educação e Tecnologia, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 150-165, 2022.

SILVA, Ana Paula. Aprendizado imersivo com realidade virtual na educação geográfica. Educação em Foco, Brasília, v. 30, n. 2, p. 80-95, 2023.

SOUZA, André Luiz. Impactos da tecnologia educacional no ensino de história: uma análise crítica. Cadernos de Educação Histórica, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 30-45, 2020.

TEIXEIRA, Maria Helena. Acessibilidade digital e inclusão no contexto educacional: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 110-125, 2021.

VIEIRA, João Paulo. Ferramentas digitais para acesso a artefatos e documentos históricos: uma análise comparativa. Revista de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 215-230, 2019.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO AEE: COMO A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR INFLUENCIA O PROCESSO EDUCACIONAL

FABIO RICARDO FERNANDES

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da participação da família no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas repercussões nas práticas pedagógicas da educação infantil. Inicialmente, o texto destaca o papel essencial que a família desempenha no desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, enfatizando a necessidade de uma colaboração efetiva entre pais e educadores. O autor aponta que essa relação direta e contínua resulta em um ambiente mais favorável à inclusão e ao aprendizado significativo. A metodologia utilizada no estudo inclui uma revisão da literatura sobre a temática da inclusão escolar, bem como a análise de práticas pedagógicas que favorecem a interação entre a família e a escola. O autor também relata experiências de instituições que implementaram programas de envolvimento familiar, observando como esses esforços contribuem para o sucesso do AEE. Foram consideradas as dificuldades enfrentadas pelas famílias na construção desse relacionamento, como a falta de informação sobre direitos e a dificuldade de comunicação com a equipe educacional. Os resultados indicam que a participação ativa da família na educação das crianças com necessidades especiais não apenas potencializa os aspectos pedagógicos do AEE, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo. Além disso, o autor evidenciou que escolas que promovem a capacitação e o acolhimento das famílias observam uma melhoria significativa nas atitudes dos alunos e um aumento no desenvolvimento integral das crianças. Na análise das metodologias que favorecem essa interação, o artigo destaca práticas como encontros regulares entre educadores e familiares, workshops que esclarecem direitos e deveres, e a criação de espaços de escuta onde as famílias podem compartilhar suas experiências e dificuldades. Essas ações demonstram que a educação inclusiva se fortalece quando há um esforço colaborativo, visando atender às necessidades específicas de cada aluno. As considerações finais do artigo reforçam a tese de que a relação entre família e escola é um pilar fundamental para a efetividade do AEE. A inclusão verdadeira depende não somente de políticas educacionais, mas também da disposição das instituições em estabelecer parcerias com as famílias. Isso, por sua vez, promove um ambiente escolar que celebra a diversidade e valoriza as potencialidades de cada criança. Por fim, o autor conclui que, ao investir em estratégias de envolvimento familiar, as escolas têm a oportunidade de criar um contexto educativo mais inclusivo e acolhedor, onde crianças com necessidades especiais possam prosperar e atingir seu pleno potencial. Essa colaboração eficaz entre família e escola não só beneficia diretamente os alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Educação. Inclusão. Escola.

INTRODUÇÃO

A participação ativa da família no processo educativo dos filhos tem sido reconhecida como um fator determinante para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica. Nos últimos dez anos, a investigação educacional tem destacado cada vez mais o papel crucial que as famílias desempenham no apoio e fortalecimento da educação de seus filhos.

O envolvimento da família na educação das crianças não se limita apenas ao ambiente doméstico, mas também se estende à colaboração ativa com instituições de ensino." Essa colaboração entre a família e a escola tornou-se um pilar fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas fases iniciais de sua educação.

Contudo, apesar do reconhecimento da importância da participação da família na educação, este artigo tem como objetivo explorar o impacto dessa participação na edu-

cação básica e examinar estratégias eficazes para melhorar a colaboração entre a escola e a família. Através de uma revisão abrangente da literatura, são discutidos os benefícios do envolvimento familiar, os desafios enfrentados por famílias e escolas, e as práticas promissoras que podem fortalecer a relação entre família e educação básica.

Apesar da importância do envolvimento familiar, frequentemente existem barreiras que dificultam essa participação efetiva. Questões como a falta de comunicação entre a escola e a família, preconceitos em relação às necessidades especiais, e a falta de formação específica para os educadores podem comprometer o processo de inclusão. Assim, a questão central a ser investigada é: de que forma a participação da família influencia as práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil?

Este trabalho visa analisar o papel da família no AEE, identificando metodologias que favorecem essa interação e avaliando suas implicações no processo educativo. Pretende-se fornecer reflexões que ajudem educadores e famílias a trabalharem em conjunto, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada criança. Além disso, busca-se identificar práticas que possam ser implementadas para otimizar essa colaboração, resultando em benefícios significativos para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A metodologia adotada neste estudo foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos, livros, periódicos e na internet. Essa técnica busca explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. O objetivo é conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema. O levantamento das fontes de publicações foi realizado através de pesquisa em bases de dados disponíveis na internet, como a biblioteca Scielo e Google Acadêmico, utilizando os termos: Família, Educação, Inclusão. A metodologia qualitativa concentrou-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento. Assim, hábitos, atitudes e comportamentos foram analisados de forma que contribuem para um embasamento mais sólido neste desenvolvimento.

IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A participação ativa da família no ensino básico é reconhecida como essencial para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos. Diversos estudos destacam a influência positiva que os pais e outros membros da família exercem no desempenho escolar, na motivação e na atitude dos alunos em relação ao aprendizado.

A participação dos pais na educação dos filhos está fortemente associada ao desempenho acadêmico, à frequência escolar e à atitude em relação à escola. A comunicação com os professores é considerada um fator que impacta significativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, crianças cujas famílias estão ativamente envolvidas em sua educação têm maior probabilidade de concluir o ensino médio, ingressar na faculdade e ter sucesso em suas carreiras (Henderson, 1994). Esse estudo enfatiza a importância de estabelecer uma forte parceria entre escola e família para promover o sucesso educacional a longo prazo.

O envolvimento familiar não apenas influencia o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar socioemocional dos alunos. Famílias que participam ativamente da educação de seus filhos contribuem para criar um ambiente escolar mais positivo, que, por sua vez, fomenta a autoestima, motivação e comprometimento dos alunos.

Compreender a participação familiar na educação básica se beneficia da aplicação de modelos teóricos e das estruturas conceituais que facilitam a compreensão das complexas interações entre família, escola e comunidade. Um dos modelos teóricos mais influentes é o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento, proposto por Bronfenbrenner (1979), que sugere que o desenvolvimento infantil é moldado por múltiplos sistemas concêntricos, englobando, entre outros, o microssistema (interações familiares), o mesossistema (interações entre família e escola), o exossistema (contextos sociais mais

amplos) e o macrossistema (valores culturais e políticos). Essa abordagem ecológica ressalta a importância de considerar diferentes níveis de influência no desenvolvimento infantil, incluindo a participação da família na educação.

Por outro lado, o Modelo das Seis Tipologias de Envolvimento Parental de Epstein (1987) oferece uma estrutura para a compreensão das diversas maneiras pelas quais os pais podem participar da educação de seus filhos. Esse modelo identifica seis tipos de envolvimento parental: envolvimento em parentalidade, participação na comunicação, participação na aprendizagem em casa, participação na tomada de decisão, participação em colaboração com a comunidade e participação nas decisões escolares. Essa estrutura conceitual proporciona uma abrangente abordagem para incentivar os pais a se envolverem em múltiplos aspectos da educação de seus filhos.

As atitudes e crenças da família em relação à deficiência influenciam diretamente a autoestima e o desenvolvimento da criança. Famílias que adotam uma visão positiva e proativa em relação às capacidades de seus filhos tendem a estimular um ambiente encorajador, que valoriza as conquistas e promove o aprendizado. A autoimagem positiva da criança é crucial para sua integração social e seu desempenho escolar (LUCAS, 2021). Estudos apontam que o suporte emocional e um olhar amoroso por parte da família podem servir como fatores motivadores para o engajamento da criança em atividades escolares e sociais.

Ademais, o apoio emocional e prático que a família oferece é um dos pilares para a continuidade do processo educativo. A presença dos pais nas atividades escolares e a valorização de momentos de interação social contribuem para a construção de vínculos afetivos, tanto entre as crianças quanto entre elas e os educadores. Isso não apenas enriquece a experiência escolar, mas também potencializa as habilidades sociais, essenciais para a inclusão (PEREIRA, 2019). A participação ativa dos pais em eventos escolares, como festas e feiras de ciências, ajuda a estreitar laços entre a comunidade escolar e as famílias, reforçando a ideia de que a educação é um esforço conjunto.

Além disso, as famílias atuam como agentes de mudança, podendo influenciar políticas educacionais e práticas de inclusão em sua comunidade. O envolvimento em grupos de pais e associações pode dar voz a suas necessidades e preocupações, promovendo uma maior visibilidade das questões relacionadas à educação inclusiva. Essa atuação coletiva é fundamental para a transformação do contexto educacional (FREITAS, 2022). Por meio de ações colaborativas, como petições e encontros com autoridades educacionais, as famílias podem promover melhorias significativas nas políticas de inclusão, beneficiando não apenas seus filhos, mas toda a comunidade escolar.

Por outro lado, é necessário reconhecer os desafios enfrentados pelas famílias, como a falta de apoio, de informações e de formação sobre inclusão. Muitas vezes, os pais se sentem isolados, e sua capacidade de agir em prol de seus filhos é limitada pela falta de recursos e de compreensão do sistema educacional. A formação contínua e o apoio às famílias são essenciais para capacitá-las a desempenhar seu papel de maneira efetiva (MARTINS, 2020). Programas de capacitação para pais, que abordem desde direitos e deveres até habilidades para comunicação com a escola, podem ser extremamente valiosos para fortalecer o papel da família na educação inclusiva.

Além disso, o papel da família na educação inclusiva destaca que a colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. O reconhecimento da importância da participação familiar não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e potenciais. A educação inclusiva, portanto, deve ser uma tarefa compartilhada, onde todos os envolvidos – escola, família e sociedade – atuem em conjunto para garantir o direito à educação de todos (SILVA, 2021). Essa abordagem holística representa um avanço significativo para a construção de um sistema educacional que realmente valorize a diversidade e promova a equidade.

IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A participação ativa da família no ensino básico tem mostrado um impacto significativo no desempenho acadêmico, no desenvolvimento socioemocional e no sucesso geral dos alunos. Diversos estudos investigaram essa influência e encontraram resultados consistentes que ressaltam a importância da participação familiar no processo educativo (RIBEIRO, 2014).

Um dos principais impactos da participação familiar é a melhoria nas taxas de frequência e aproveitamento escolar. A presença dos pais nas reuniões escolares, eventos e atividades de apoio ao aprendizado contribui para o aumento do interesse dos alunos pela escola, além de proporcionar um ambiente de aprendizado mais favorável. Esse envolvimento também fortalece a relação entre família e escola, criando um espaço onde as preocupações e necessidades dos estudantes podem ser discutidas.

Além disso, a participação da família no processo educacional ajuda a construir valores e hábitos que promovem a aprendizagem. Quando os pais se envolvem nas atividades escolares, demonstram que valorizam a educação, o que estimula seus filhos a também priorizarem a escola. Esse modelo de comportamento é essencial para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado e à aquisição de conhecimentos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de identificação de dificuldades e talentos dos estudantes. A interação entre família e educadores permite a troca de informações essenciais sobre o progresso dos alunos, possibilitando intervenções mais eficazes para atender às necessidades específicas de cada criança. Combinada a um trabalho colaborativo entre a escola e a família, essa identificação precoce pode levar ao desenvolvimento de estratégias personalizadas que favoreçam o aprendizado.

Pesquisas mostram uma correlação positiva entre a participação dos pais nas atividades escolares e o desempenho acadêmico dos alunos. Crianças cujos pais estão mais envolvidos tendem a apresentar níveis mais elevados de desempenho acadêmico em comparação àquelas cujos pais estão menos envolvidos. Além disso, a participação dos pais é ligada ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. Crianças que têm pais ativamente envolvidos na escola geralmente apresentam níveis mais altos de autoestima, motivação acadêmica e comportamentos positivos em sala de aula.

A valorização da diversidade cultural também deve ser um ponto focal nas estratégias de participação familiar. Em um país como o Brasil, onde existem múltiplas realidades e contextos sociais, é fundamental que as escolas reconheçam e respeitem as diferenças, buscando formas de envolver todos os pais (Soares, 2020). Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também reforça a importância do respeito e da inclusão no ambiente escolar.

A formação continuada dos educadores em relação à participação familiar é outro aspecto a ser considerado. Professores bem preparados para lidar com a diversidade de perfis familiares e com as dinâmicas de participação tendem a criar ambientes mais acolhedores e propícios ao engajamento dos pais (Epstein et al., 2002). Investir na capacitação dos profissionais da educação é uma estratégia que pode resultar em um impacto significativo na participação familiar.

Há, ainda, a necessidade de uma avaliação constante das práticas de participação familiar nas escolas. A coleta de dados e a análise das experiências vividas por pais e alunos podem gerar informações valiosas para ajustar e melhorar as ações desenvolvidas (Baker, 1998). Essa reflexão contínua permite que as instituições se adaptem e respondam de maneira eficiente às necessidades das famílias, promovendo um ambiente educacional mais harmonioso e produtivo.

Além disso, a utilização de tecnologias e plataformas digitais pode facilitar a comunicação e engajamento familiar na educação básica. A adoção de ferramentas online para o compartilhamento de informações e recursos educacionais pode permitir que os pais acompanhem o progresso dos filhos de forma mais ativa, mesmo diante de suas rotinas corridas. Implementar esses recursos pode ser uma solução inovadora para superar barreiras de comunicação.

Destaca-se que a participação familiar na educação básica pode proporcionar benefícios a longo prazo para os alunos, indicando que a participação dos pais no ensino primário é um indicador do sucesso acadêmico no ensino secundário, reforçando a importância de estabelecer uma base sólida de envolvimento familiar desde as primeiras etapas da educação infantil (HILL, 2009).

ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Promover a participação familiar na educação básica requer a implementação de diversas estratégias eficazes que estimulem a colaboração significativa entre escola, pais e comunidade. Diversas pesquisas apontam para a eficácia de algumas dessas estratégias. Para que as famílias se tornem mais ativas nesse processo, diversas estratégias podem ser implementadas nas escolas.

Primeiramente, a comunicação eficaz entre escola e família é essencial. As instituições educativas devem estabelecer canais de comunicação claros e acessíveis, como reuniões regulares, boletins informativos e plataformas online. Essas ferramentas permitem que os pais acompanhem o desenvolvimento dos filhos e fiquem cientes das atividades escolares. Outra estratégia importante é a promoção de eventos que incentivem a presença e o envolvimento dos familiares. Palestras, workshops e feiras de conhecimento proporcionam um espaço para troca de experiências e fortalecem o vínculo entre escola e comunidade. Durante esses eventos, a escola pode apresentar temáticas relevantes que abordem a importância da participação familiar (RIBEIRO, 2014).

Além disso, a formação continuada dos educadores é crucial. Profissionais capacitados devem ser capazes de estabelecer relacionamentos positivos com as famílias, reconhecendo a diversidade cultural e as distintas realidades que cada uma traz. Essa sensibilidade ajuda a criar um ambiente acolhedor onde os pais se sintam valorizados e motivados a participar.

A criação de grupos de apoio e discussão entre os pais também pode ser uma estratégia eficaz. Esses grupos proporcionam um espaço seguro para que as famílias compartilhem suas preocupações, troquem ideias e busquem soluções coletivas para os desafios enfrentados na educação dos filhos.

Uma das estratégias mais efetivas é estabelecer uma comunicação aberta e contínua entre a escola e a família. A comunicação regular, por meio de boletins informativos, reuniões de pais e professores e plataformas online, pode facilitar uma participação maior dos pais, mantendo-os informados sobre o progresso acadêmico e as atividades escolares de seus filhos (EPSTEIN, 2011).

Envolver os pais na tomada de decisões escolares pode aumentar o compromisso deles com a educação de seus filhos. Pesquisas indicam que a participação dos pais em comitês consultivos escolares e no desenvolvimento de políticas educacionais está associada a um maior senso de propriedade e responsabilidade em relação à escola (EPSTEIN; et. al, 2006).

Outra estratégia eficaz é proporcionar oportunidades para que os pais se envolvam ativamente na aprendizagem de seus filhos em casa. Atividades que incentivem esse envolvimento, como ajudar na lição de casa, ler juntos e discutir tópicos acadêmicos, podem melhorar tanto o desempenho acadêmico quanto a motivação dos alunos (SOARES, 2015).

É também essencial reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística das famílias e adaptar as estratégias de envolvimento para atender às suas necessidades específicas. Estabelecer relações de confiança com as famílias e respeitar suas crenças e valores culturais é fundamental para promover uma colaboração significativa entre escola e lar.

O desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino. Quando as famílias se envolvem ativamente no processo educacional, os estudantes tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos e uma maior motivação para aprender. Assim, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam estratégias que incentivem esse engajamento. De acordo com Epstein (2011), a parceria entre escola e família pode ser estruturada em diferentes dimensões, incluindo a comunicação efetiva, o envolvimento em atividades escolares e a formação de um ambiente de apoio

ao aprendizado em casa.

Uma das principais estratégias para aumentar a participação familiar é a promoção de uma comunicação aberta e contínua entre escolas e pais. Isso pode ser realizado por meio de reuniões regulares, boletins informativos, e plataformas digitais que mantenham os responsáveis informados sobre as atividades e o desempenho dos alunos. Além disso, as escolas podem criar canais específicos para que pais e familiares possam expressar suas opiniões e sugerir melhorias. Segundo Hill e Tyson (2009), a comunicação eficaz é uma ponte que facilita a construção de um relacionamento sólido entre a escola e as famílias, contribuindo para um clima escolar positivo.

Outra estratégia eficaz é a realização de eventos e atividades que incentivem a participação dos pais na vida escolar. Essas iniciativas podem incluir workshops, palestras e encontros que abordem temas relevantes para o desenvolvimento dos alunos, como técnicas de estudo e o papel da família na educação. Eventos sociais, como feiras culturais e esportivas, também são oportunidades valiosas para fortalecer os laços entre a família e a escola. A pesquisa de Jeynes (2016) reforça a ideia de que o envolvimento dos pais em atividades escolares não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também promove um ambiente escolar mais coeso e colaborativo.

Por fim, é essencial que as escolas desenvolvam programas de capacitação para os pais, oferecendo recursos que os ajudem a apoiar o aprendizado em casa. Tais programas podem incluir orientações sobre a utilização de novas tecnologias e estratégias de ensino, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem contínua. O envolvimento das famílias deve ser encorajado, considerando as diversas realidades e contextos sociais, para que todos possam usufruir das oportunidades educacionais disponíveis. Conclui-se que a estratégia de engajamento familiar na educação básica é uma responsabilidade compartilhada entre gestores, educadores e a comunidade, visando a construção de um futuro mais promissor para as novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da família no ensino básico é um elemento fundamental para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral dos alunos. Este estudo explorou várias questões relacionadas à participação dos pais na educação de seus filhos, identificando áreas de força e oportunidades de melhoria. Os resultados indicam que os pais estão ativamente envolvidos em atividades escolares, como reuniões de pais e professores, além de auxiliar nas lições de casa. Contudo, também identificaram-se áreas em que o envolvimento parental é mais limitado, como a participação em comissões escolares.

É crucial desenvolver estratégias eficazes para promover uma participação ampla e significativa dos pais em todas as áreas da educação de seus filhos. A comunicação entre a escola e os pais é outro aspecto que requer atenção. As escolas podem se beneficiar da implementação de práticas de comunicação mais transparentes e acessíveis, incentivando uma colaboração mais robusta entre todos os envolvidos na educação.

Obstáculos percebidos para o envolvimento dos pais, como a falta de tempo e barreiras econômicas, representam desafios relevantes que precisam ser enfrentados. Escolas e comunidades devem trabalhar em conjunto para oferecer recursos e apoio financeiro às famílias necessitadas, além de desenvolver opções flexíveis que viabilizem a participação dos pais de acordo com suas circunstâncias individuais.

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação básica não apenas oferece a oportunidade de modernizar as práticas pedagógicas, mas também enfatiza a crucial importância da participação familiar no processo educacional. A colaboração efetiva entre a escola e a família é fundamental para construir um ambiente propício ao aprendizado, onde os alunos se sintam apoiados e motivados a prosperar academicamente. A literatura destaca que a presença ativa dos pais nas atividades escolares tem um impacto direto no desempenho dos alunos, aumentando não apenas sua frequência, mas também sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento socioemocional.

Além disso, as TIC fornecem um conjunto de ferramentas que podem facilitar a comunicação entre a escola e a família, permitindo um acompanhamento mais detalhado do progresso das crianças. Isso, por sua vez, pode fomentar uma maior relação de confiança e parceria entre educadores e responsáveis. No entanto, a simples introdução de tecnologias nas salas de aula não garante resultados positivos; é essencial que haja um compromisso conjunto na formação de educadores e na capacitação das famílias para que possam utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, permitindo que a aprendizagem se torne mais significativa e acessível a todos.

Outro aspecto importante é a inclusão efetiva de alunos com diferentes necessidades. Através de plataformas digitais e recursos acessíveis, a educação inclusiva pode ser ampliada, garantindo que cada estudante receba o suporte necessário para desenvolver seu potencial. A participação ativa das famílias nesse contexto é ainda mais relevante, pois elas podem contribuir com suas experiências e conhecimentos, potencializando a personalização do ensino e favorecendo um ambiente de aprendizado coeso e colaborativo.

Por fim, a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e inovação. As instituições de ensino devem trabalhar de forma integrada com as famílias e a comunidade, reconhecendo que cada ator desempenha um papel significativo na formação de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Por meio de estratégias que promovam a interação e o envolvimento, será possível preparar as novas gerações para um futuro mais equitativo, onde todos tenham igualdade de oportunidades e possam contribuir de forma plena para a sociedade.

Em suma, a integração das TIC na educação básica, quando acompanhada de um engajamento efetivo da família, pode transformar o cenário educacional. É através dessa sinergia que se pode garantir um espaço de aprendizagem mais rico e inclusivo, beneficiando não apenas o desempenho individual dos alunos, mas também a sociedade como um todo. Esse caminho requer esforços conjuntos e uma visão compartilhada sobre o valor da educação como uma alavanca para a construção de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, D. P., & Soden, L. Conclusion: The Role of Parent Involvement in Children's Academic Achievement. In A. M. J. Deborah (Ed.), Family-School Partnerships in Context. Routledge. 1998.

BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press. 1979.

EPSTEIN, J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. Developmental Psychology. 2011.

EPSTEIN, J. L. Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In H. Waxman & H. Walberg (Eds.), Family-School Connections (pp. 3-15). California: Sage Publications. 1987.

EPSTEIN, J. L., & SHELDON, S. B. Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The School Community Journa. 2006.

FREITAS, T. Famílias como Agentes de Mudança: O Poder da Participação na Educação Inclusiva. Educação e Sociedade. 2022..

HENDERSON, A. T., et. Al. A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. Southwest Educational Development Laboratory. 1994.

HILL, N. E., & TYSON, D. F. Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. Developmental Psychology 2009.

HUNT, D. Engaging Families in Education. *Educational Psychology in Practice 2016.

JEYNES, W. H. A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American student outcomes. *Education and Urban Society 2016.
LUCAS, J. Autoestima e Deficiência: O Impacto do Apoio Familiar nas Crianças Inclusivas. Estudos em Educação Inclusiva 2021.

RIBEIRO, L. A. Família e escola: a parceria necessária na educação inclusiva. Cadernos de Educação Especial. 2014

SILVA, M. Inclusão Educacional: Um Compromisso Coletivo. Pesquisa em Educação. 2021.

MATERIAIS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FERRAMENTAS PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

FLAVIA MENDES DA SILVA

RESUMO
Este artigo aborda a importância dos materiais e materialidades na educação infantil, destacando seu papel como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão teórica e exemplos práticos, discutimos como os materiais estruturados e não estruturados, assim como as materialidades, podem ser utilizados para estimular a criatividade, a curiosidade e a aprendizagem significativa. O texto também reflete sobre a mediação do professor na seleção e organização desses recursos, visando criar ambientes ricos em experiências sensoriais, cognitivas e sociais. A problematização central gira em torno da necessidade de uma escolha intencional e criteriosa dos materiais, considerando suas potencialidades para o desenvolvimento infantil. A justificativa reside na importância de se oferecer às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras, que contribuam para sua formação integral, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Como método, utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise de práticas pedagógicas, com foco em estudos que abordam a relação entre materiais, materialidades e desenvolvimento infantil. Os resultados indicam que a utilização adequada de materiais e materialidades promove o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças, além de fomentar a autonomia, a interação social e a resolução de problemas. Conclui-se que a seleção e organização intencional desses recursos são fundamentais para uma educação infantil de qualidade, capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valoriza a exploração, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, materiais pedagógicos, materialidades, desenvolvimento infantil, mediação docente.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a construir conhecimentos por meio de interações concretas. Essa etapa, que abrange os primeiros anos de vida, é marcada por uma intensa curiosidade e uma capacidade impressionante de absorver informações e experiências. As crianças aprendem tocando, manipulando, observando e experimentando, utilizando todos os sentidos para compreender o ambiente em que estão inseridas. Por isso, a educação infantil não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve priorizar a criação de oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas e enriquecedoras.

Nesse contexto, os materiais e materialidades assumem um papel central, servindo como ferramentas que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Os materiais são os objetos concretos com os quais as crianças interagem diariamente, como brinquedos, livros, papéis, tintas, blocos de montar e elementos da natureza. Já as materialidades referem-se à forma como esses materiais são percebidos, utilizados e transformados pelas crianças em suas experiências. Essa relação entre a criança e o material é fundamental, pois é por meio dela que se constroem significados, se desenvolvem habilidades e se expressam ideias e emoções.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos materiais na educação infantil, explorando seus diferentes tipos, usos e a mediação do professor nesse processo. Abordaremos como os materiais podem ser utilizados para estimular o desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e social das crianças, destacando sua relevância como ferramentas pedagógicas. Além disso, refletiremos sobre como a escolha e a organização desses recursos podem criar ambientes educativos ricos e estimulantes, capazes de promover a criatividade, a autonomia e a socialização das crianças.

A seleção e o uso intencional dos materiais são aspectos essenciais para uma prática pedagógica de qualidade. Materiais diversificados e bem organizados oferecem às crianças oportunidades de exploração e descoberta, incentivando a curiosidade e a imaginação. Por exemplo, blocos de montar podem ser usados para trabalhar noções de equilíbrio e geometria, enquanto tintas e massinhas permitem a expressão artística e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Além disso, a interação com materiais em grupo promove a colaboração, o respeito e a comunicação, habilidades fundamentais para a convivência social.

Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador nesse processo. Cabe ao educador selecionar materiais que sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças, além de organizar os espaços de forma a incentivar a autonomia e a exploração. O professor também deve observar como as crianças interagem com os materiais, intervindo de forma sutil para ampliar as possibilidades de aprendizagem sem interferir demais em suas brincadeiras e descobertas.

Por fim, este artigo busca refletir sobre como a valorização dos materiais e materialidades na educação infantil pode contribuir para a formação de crianças mais autônomas, criativas e capazes de aprender de forma ativa e significativa. Os materiais não são meros objetos, mas ferramentas que possibilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Eles são mediadores entre a criança e o mundo, permitindo que ela vivencie experiências concretas e significativas que estimulam seu desenvolvimento integral. Ao interagir com materiais diversificados e de qualidade, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de expressarem sua criatividade e imaginação.

A autonomia é um dos pilares que podem ser fortalecidos por meio da interação com os materiais. Quando as crianças têm acesso a recursos que permitem a livre exploração, elas aprendem a tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades. Por exemplo, ao escolher como utilizar blocos de montar ou materiais artísticos, a criança exercita sua capacidade de planejar, criar e refletir sobre suas ações. Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento de uma postura ativa e participativa, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

A criatividade, por sua vez, é estimulada quando os materiais oferecem múltiplas possibilidades de uso e transformação. Materiais não estruturados, como sucatas, tecidos e elementos da natureza, são especialmente ricos nesse sentido, pois permitem que as crianças inventem, construam e ressignifiquem objetos de acordo com suas ideias e interesses. Essa liberdade criativa não só enriquece as experiências de aprendizagem, mas também prepara as crianças para pensar "fora da caixa" e enfrentar desafios de forma inovadora.

Além disso, a interação com materiais em contextos coletivos promove a socialização e o trabalho em equipe. Ao compartilhar brinquedos, jogos e atividades, as crianças aprendem a negociar, cooperar e respeitar o espaço do outro. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, que são essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade.

Ao investir em recursos de qualidade e em práticas pedagógicas intencionais, os educadores estão não apenas enriquecendo o cotidiano das crianças, mas também preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com confiança e curiosidade. A escolha e a organização dos materiais devem ser feitas de forma cuidadosa e reflexiva, considerando as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança. Um ambiente rico em materiais diversificados e bem organizados inspira a exploração, a criatividade e a autonomia, criando as bases para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Cabe aos educadores, portanto, assumir o papel de mediadores nesse processo, observando, intervindo e incentivando as crianças a explorarem os materiais de forma autônoma e criativa. Ao fazer isso, eles estão contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e capazes de transformar o mundo ao seu redor. A valorização dos materiais e materialidades na educação

infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento humano e social, que começa nos primeiros anos de vida e se estende por toda a trajetória de aprendizagem.

O QUE SÃO MATERIAIS E MATERIALIDADES?

Materiais são objetos concretos utilizados pelas crianças em suas atividades diárias, como brinquedos, livros, papéis, tintas, blocos de montar, elementos da natureza (pedras, folhas, areia) e até mesmo sucatas. Eles são recursos tangíveis que servem como ferramentas para a exploração, a criação e a aprendizagem. No contexto da educação infantil, os materiais assumem um papel central, pois são por meio deles que as crianças interagem com o mundo, expressam suas ideias e constroem conhecimentos. Eles podem ser estruturados, como quebra-cabeças e jogos de encaixe, ou não estruturados, como caixas de papelão e tecidos, que permitem usos mais abertos e criativos.

Já as materialidades referem-se à forma como esses materiais são percebidos, utilizados e transformados pelas crianças em suas experiências. A materialidade vai além do objeto físico; ela envolve a relação que a criança estabelece com o material, as sensações que ele provoca, as histórias que ele inspira e os significados que ele adquire no contexto da brincadeira ou da atividade. Por exemplo, um simples pedaço de madeira pode se transformar em um avião, uma espada ou uma ponte, dependendo da imaginação da criança e do contexto em que ela está inserida. A materialidade, portanto, está ligada à capacidade das crianças de ressignificar os objetos, atribuindo-lhes novos usos e significados.

Segundo a abordagem Reggio Emilia, os materiais são considerados "coautores" da aprendizagem, pois desempenham um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os materiais não são apenas suportes passivos, mas sim parceiros que dialogam com as crianças, desafiando-as a pensar, criar e explorar. Por exemplo, ao manipular blocos de montar, a criança não apenas constrói uma torre, mas também desenvolve noções de equilíbrio, simetria e planejamento espacial. Da mesma forma, ao pintar com tintas, ela não apenas cria uma imagem, mas também expressa suas emoções e ideias, explorando cores, formas e texturas.

A abordagem Reggio Emilia valoriza a ideia de que os materiais devem ser ricos em possibilidades, ou seja, devem permitir múltiplas formas de interação e exploração. Por exemplo, um conjunto de pedras pode ser usado para contar histórias, construir estruturas, explorar texturas ou até mesmo criar padrões matemáticos. Essa riqueza de possibilidades estimula a criatividade e a autonomia das crianças, permitindo que elas sigam seus interesses e descubram novas formas de aprender.

Além disso, a materialidade está intimamente ligada ao contexto cultural e social em que a criança está inserida. Os materiais que fazem parte do cotidiano das crianças, como elementos da natureza ou objetos do dia a dia, carregam significados que são construídos coletivamente. Por exemplo, uma folha seca pode ser vista como um tesouro por uma criança que a encontrou durante um passeio no parque, ou como um elemento para compor uma obra de arte coletiva. Essas experiências compartilhadas fortalecem os vínculos entre as crianças e entre elas e o ambiente, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em resumo, os materiais e as materialidades são elementos essenciais na educação infantil, pois possibilitam que as crianças explorem, criem e aprendam de forma ativa e significativa. Eles são mais do que simples objetos; são ferramentas que conectam a criança ao mundo, permitindo que ela expresse suas ideias, construa conhecimentos e desenvolva habilidades essenciais para seu crescimento integral. Ao valorizar os materiais e suas materialidades, os educadores criam ambientes ricos em possibilidades, que inspiram a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os materiais são fundamentais para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional das crianças, pois funcionam como ferramentas que facilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Eles são mais do que simples objetos;

são mediadores que conectam a criança ao mundo, permitindo que ela vivencie experiências concretas e significativas. Por meio da interação com diferentes materiais, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para seu crescimento integral, como a coordenação motora, o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de expressão. Esses recursos são, portanto, pilares que sustentam uma educação infantil de qualidade, promovendo o desenvolvimento físico, intelectual e socioafetivo.

No âmbito sensorial, os materiais oferecem estímulos que ajudam as crianças a explorar e compreender o mundo ao seu redor. Cores vibrantes, texturas variadas, formas geométricas, sons melodiosos e cheiros distintos despertam a curiosidade e aguçam os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento perceptivo. Por exemplo, brincar com areia, água ou massinha permite que as crianças experimentem diferentes sensações táteis, como a maciez da argila, a fluidez da água ou a granularidade da areia. Essas experiências sensoriais são a base para a construção de conceitos mais complexos, como noções de volume, peso, textura e temperatura. Além disso, materiais que produzem sons, como instrumentos musicais ou chocalhos, estimulam a audição e a percepção rítmica, enquanto atividades com cores e formas ajudam a desenvolver a discriminação visual. Essas vivências são essenciais para que as crianças construam um repertório sensorial rico, que servirá de alicerce para aprendizagens futuras.

No aspecto cognitivo, os materiais são ferramentas poderosas para a aprendizagem. Eles estimulam a curiosidade, a imaginação e a resolução de problemas, incentivando as crianças a pensar de forma crítica e criativa. Blocos de montar, por exemplo, podem ser usados para trabalhar noções de equilíbrio, geometria e planejamento espacial. Ao construir torres, pontes ou casas, as crianças aprendem a testar hipóteses, superar desafios e compreender conceitos matemáticos de forma lúdica. Jogos de encaixe e quebra-cabeças, por sua vez, ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e da concentração, enquanto brincadeiras com números, letras e formas geométricas introduzem noções básicas de matemática e alfabetização. Além disso, materiais não estruturados, como pedras, folhas e sucata, incentivam a criatividade e a capacidade de transformar objetos simples em algo novo e significativo. Essas atividades não só desenvolvem habilidades cognitivas, mas também fortalecem a confiança das crianças em sua capacidade de aprender e resolver problemas.

No campo emocional, os materiais têm um papel importante na expressão de sentimentos e na construção da autoestima. Atividades artísticas, como pintura, desenho e modelagem com massinha, permitem que as crianças externalizem suas emoções e ideias de forma criativa. Essas práticas não só ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina, mas também promovem a autoconfiança, pois as crianças se sentem capazes de criar algo único e significativo. Por exemplo, ao pintar um quadro ou moldar uma figura com massinha, a criança experimenta um senso de realização e orgulho, fortalecendo sua autoimagem e autoconceito. Além disso, a interação com materiais em grupo, como brincar com blocos ou participar de uma atividade coletiva de pintura, fortalece os vínculos afetivos e a capacidade de colaboração. Essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem empatia, respeito e habilidades de comunicação, essenciais para a convivência social.

Os materiais também são essenciais para promover a interação social. Ao compartilhar brinquedos, jogos e atividades, as crianças aprendem a negociar, cooperar e respeitar o espaço do outro. Por exemplo, uma brincadeira com blocos de montar pode se transformar em um projeto coletivo, em que as crianças precisam dialogar, dividir tarefas e resolver conflitos para alcançar um objetivo comum. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, comunicação e trabalho em equipe. Além disso, atividades em grupo com materiais artísticos, como pinturas coletivas ou esculturas colaborativas, incentivam a troca de ideias e a valorização das contribuições de cada criança, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento.

Além disso, os materiais podem ser adaptados para atender às necessidades e interesses específicos de cada criança, promo-

vendo a inclusão e o respeito à diversidade. Por exemplo, crianças com deficiência visual podem se beneficiar de materiais com texturas e sons distintos, como blocos com superfícies variadas ou instrumentos musicais, que estimulam a percepção tátil e auditiva. Já aquelas com dificuldades motoras podem utilizar recursos adaptados, como pincéis com cabos mais grossos ou blocos de montar maiores, que facilitam a manipulação. Dessa forma, os materiais se tornam ferramentas de democratização do acesso à aprendizagem, garantindo que todas as crianças possam participar ativamente das atividades e desenvolver suas potencialidades.

Em suma, os materiais são elementos indispensáveis na educação infantil, pois proporcionam experiências ricas e diversificadas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Eles estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo em que promovem a interação social e a expressão emocional. Cabe ao educador selecionar e organizar esses recursos de forma intencional, criando ambientes que inspirem a exploração e a aprendizagem significativa. Ao investir em materiais de qualidade e diversificados, estamos investindo no futuro das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com confiança, criatividade e empatia.

TIPOS DE MATERIAIS E SEUS USOS

O professor tem um papel crucial na seleção e organização dos materiais, garantindo que eles sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças. Essa escolha não deve ser aleatória, mas sim intencional, alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades de desenvolvimento do grupo. Por exemplo, materiais muito complexos podem frustrar as crianças, enquanto aqueles muito simples podem não oferecer desafios suficientes. O educador deve, portanto, conhecer profundamente as características e os interesses de suas turmas, selecionando recursos que estimulem a curiosidade e a aprendizagem de forma equilibrada.

Além disso, o educador deve observar atentamente como as crianças interagem com os materiais, identificando suas preferências, dificuldades e formas de exploração. Essa observação é fundamental para compreender como cada criança se relaciona com o mundo e como os materiais podem ser utilizados para ampliar suas experiências. A intervenção do professor deve ser cuidadosa e respeitosa, buscando enriquecer as brincadeiras e atividades sem interferir demais na autonomia das crianças. Por exemplo, ao perceber que uma criança está construindo uma torre com blocos, o professor pode sugerir a inclusão de novos elementos, como figuras de animais, para ampliar a narrativa da brincadeira. No entanto, é importante que essa intervenção não desvie o foco da criança, mas sim amplie suas possibilidades de exploração.

A criação de espaços organizados e convidativos também é essencial para promover a autonomia e a curiosidade das crianças. Um ambiente bem estruturado permite que as crianças saibam onde encontrar os materiais que desejam utilizar, incentivando a independência e a iniciativa. Por exemplo, prateleiras baixas com brinquedos organizados por categorias (blocos, jogos, materiais artísticos) facilitam o acesso e a escolha das crianças. Além disso, os espaços devem ser flexíveis, permitindo que as crianças reorganizem os materiais de acordo com suas necessidades e interesses. Um cantinho de leitura aconchegante, uma área de artes com mesas amplas e um espaço externo com elementos naturais são exemplos de ambientes que estimulam a exploração e a criatividade.

Outro aspecto importante é a rotatividade dos materiais. Manter todos os recursos disponíveis o tempo todo pode sobrecarregar as crianças e diminuir o interesse. O professor pode organizar rodízios, trazendo novos materiais periodicamente e retirando aqueles que já foram amplamente explorados. Essa prática mantém o ambiente dinâmico e desafiador, incentivando as crianças a descobrirem novas possibilidades e a ressignificarem os materiais.

Por fim, o professor deve ser um facilitador da interação entre as crianças e os materiais, criando oportunidades para que elas explorem, criem e aprendam de forma colaborativa. Ao mediar conflitos, incentivar a troca de ideias e valorizar as produções das crianças, o educador fortalece não apenas o desenvolvimento individual, mas também

a construção de um ambiente coletivo de aprendizagem. Dessa forma, a mediação do professor vai além da simples organização de materiais; ela é um ato intencional e reflexivo, que contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e capazes de aprender com o mundo ao seu redor.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

O professor tem um papel crucial na seleção e organização dos materiais, garantindo que eles sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças. Essa escolha não deve ser aleatória, mas sim intencional, alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades de desenvolvimento do grupo. Por exemplo, materiais muito complexos podem frustrar as crianças, enquanto aqueles muito simples podem não oferecer desafios suficientes. O educador deve, portanto, conhecer profundamente as características e os interesses de suas turmas, selecionando recursos que estimulem a curiosidade e a aprendizagem de forma equilibrada.

Além disso, o educador deve observar atentamente como as crianças interagem com os materiais, identificando suas preferências, dificuldades e formas de exploração. Essa observação é fundamental para compreender como cada criança se relaciona com o mundo e como os materiais podem ser utilizados para ampliar suas experiências. A intervenção do professor deve ser cuidadosa e respeitosa, buscando enriquecer as brincadeiras e atividades sem interferir demais na autonomia das crianças. Por exemplo, ao perceber que uma criança está construindo uma torre com blocos, o professor pode sugerir a inclusão de novos elementos, como figuras de animais, para ampliar a narrativa da brincadeira. No entanto, é importante que essa intervenção não desvie o foco da criança, mas sim amplie suas possibilidades de exploração.

A criação de espaços organizados e convidativos também é essencial para promover a autonomia e a curiosidade das crianças. Um ambiente bem estruturado permite que as crianças saibam onde encontrar os materiais que desejam utilizar, incentivando a independência e a iniciativa. Por exemplo, prateleiras baixas com brinquedos organizados por categorias (blocos, jogos, materiais artísticos) facilitam o acesso e a escolha das crianças. Além disso, os espaços devem ser flexíveis, permitindo que as crianças reorganizem os materiais de acordo com suas necessidades e interesses. Um cantinho de leitura aconchegante, uma área de artes com mesas amplas e um espaço externo com elementos naturais são exemplos de ambientes que estimulam a exploração e a criatividade.

Outro aspecto importante é a rotatividade dos materiais. Manter todos os recursos disponíveis o tempo todo pode sobrecarregar as crianças e diminuir o interesse. O professor pode organizar rodízios, trazendo novos materiais periodicamente e retirando aqueles que já foram amplamente explorados. Essa prática mantém o ambiente dinâmico e desafiador, incentivando as crianças a descobrirem novas possibilidades e a ressignificarem os materiais.

Por fim, o professor deve ser um facilitador da interação entre as crianças e os materiais, criando oportunidades para que elas explorem, criem e aprendam de forma colaborativa. Ao mediar conflitos, incentivar a troca de ideias e valorizar as produções das crianças, o educador fortalece não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de um ambiente coletivo de aprendizagem. Dessa forma, a mediação do professor vai além da simples organização de materiais; ela é um ato intencional e reflexivo, que contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e capazes de aprender com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais e materialidades são elementos fundamentais na educação infantil, pois proporcionam experiências ricas e significativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Eles não são meros objetos, mas ferramentas que possibilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Por meio da interação com diferentes materiais, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de expressarem sua criatividade e imaginação. Nesse sentido, os materiais funcionam como mediadores entre a criança e o mundo, permitindo que ela vivencie, experimente e compreenda con-

ceitos de forma concreta e lúdica.

A escolha intencional desses recursos, aliada à mediação do professor, é crucial para criar ambientes educativos que estimulem a criatividade, a autonomia e a socialização. O educador deve selecionar materiais que sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças, além de garantir que eles sejam diversificados e desafiadores. A organização dos espaços também desempenha um papel importante, pois ambientes bem estruturados e convidativos incentivam a exploração e a curiosidade. O professor, ao observar como as crianças interagem com os materiais, pode intervir de forma sutil, propondo novas possibilidades e ampliando as experiências de aprendizagem.

É essencial que os educadores estejam atentos à qualidade e à diversidade dos materiais oferecidos, garantindo que eles atendam às necessidades e interesses das crianças. Materiais naturais, como folhas, pedras e água, podem proporcionar experiências sensoriais únicas, enquanto sucatas e objetos recicláveis estimulam a criatividade e a consciência ambiental. Já os materiais estruturados, como blocos de montar e quebra-cabeças, ajudam no desenvolvimento de habilidades específicas, como o raciocínio lógico e a coordenação motora fina. A combinação desses diferentes tipos de materiais enriquece o repertório de experiências das crianças, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Investir em materiais e materialidades é investir no futuro das novas gerações. Uma educação infantil que valoriza a interação com materiais diversificados e de qualidade prepara as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas, a colaboração e a expressão criativa. Além disso, ao proporcionar experiências positivas e enriquecedoras nos primeiros anos de vida, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, curiosos e capazes de aprender ao longo da vida. Portanto, a atenção aos materiais e materialidades na educação infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica na Abordagem de Reggio Emilia. Reggio Children, 1998.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2008.

SONDAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM GUIA INICIAL PARA AS DECISÕES DIDÁTICAS NA SALA DE AULA

FLAVIO PEREIRA FERREIRA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir a alfabetização como um processo complexo e essencial na formação integral do indivíduo, destacando o papel do currículo, da sondagem e das hipóteses de escrita no planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A alfabetização não se limita ao domínio mecânico da leitura e da escrita, mas envolve a apropriação de práticas culturais e sociais da linguagem. Para que esse processo seja significativo, é necessário considerar o contexto em que o aluno está inserido, valorizando suas experiências e respeitando suas fases de desenvolvimento. Compreender a alfabetização como um processo dinâmico, inserido em um contexto curricular e social amplo, é fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos. A articulação entre currículo, formação docente e ferramentas como a sondagem permite construir práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e eficazes, promovendo o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita e contribuindo para a formação de sujeitos ativos e conscientes em uma sociedade em constante transformação.

PALAVRA-CHAVE: Alfabetização, currículo, práticas pedagógicas, sondagem, formação.

ABSTRACT
This article aims to discuss literacy as a complex and essential process in the integral formation of the individual, highlighting the role of the curriculum, surveys and writing hypotheses in planning more effective and inclusive pedagogical practices. Literacy is not limited to the mechanical mastery of reading and writing, but involves the appropriation of cultural and social practices of language. For this process to be meaningful, it is necessary to consider the context in which the student is inserted, valuing their experiences and respecting their stages of development. Understanding literacy as a dynamic process, inserted in a broad curricular and social context, is fundamental to guarantee the right to learning for all. The articulation between curriculum, teacher training and tools such as surveys allows for the construction of more inclusive, critical and effective pedagogical practices, promoting the full development of reading and writing skills and contributing to the formation of active and conscious subjects in a society in constant transformation.

KEYWORDS: Literacy, curriculum, pedagogical practices, survey, training.

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um dos pilares fundamentais na formação do indivíduo, sendo crucial para o seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a compreensão do processo de alfabetização vai além da simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita; trata-se de uma construção complexa, que envolve a interação entre o sujeito e o ambiente, bem como a apropriação de práticas culturais relacionadas à linguagem. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central ao oferecer práticas pedagógicas que respeitem as fases de desenvolvimento do aluno e que estejam alinhadas a concepções sólidas de aprendizagem. Assim, a formação de professores e a elaboração de currículos que integrem princípios inclusivos e contextualizados tornam-se essenciais para garantir uma alfabetização efetiva, capaz de promover a participação ativa do estudante em diferentes âmbitos sociais.

A partir dessas premissas, é fundamental compreender que a alfabetização não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo de planejamento curricular e de ações didáticas. O conceito de currículo na cidade, por exemplo, traz à tona a necessidade de considerar as especificidades do espaço urbano na elaboração de estratégias pedagógicas, promovendo uma abordagem que valorize as experiências e saberes dos estudantes (Gadotti, 2011). Além disso, aspectos como a equidade e o ciclo de alfabetização reforçam a importância de ações que garantam o acesso universal

ao processo de aprendizagem, respeitando as diferentes ritmos e necessidades de cada criança (Freire, 1995). Nesse contexto, as hipóteses de escrita e as ações de sondagem surgem como ferramentas essenciais para o diagnóstico e o planejamento de intervenções pedagógicas, possibilitando que os professores ajustem suas estratégias às reais condições de aprendizagem dos alunos.

A sondagem, enquanto instrumento diagnóstico, permite identificar as hipóteses de escrita de cada estudante, contribuindo para a elaboração de atividades pedagógicas mais relevantes e contextualizadas (Guerra, 2012). Ao retomar esses dados de forma sistemática, os educadores podem planejar ações que promovam uma alfabetização mais significativa, superando dificuldades e potencializando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Assim, a reflexão sobre os fundamentos teóricos e práticos que orientam o processo de alfabetização é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes, capazes de atender às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO E A SONDAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

A sondagem é uma atividade feita individualmente e consiste em ditar para as crianças uma lista de palavras de um mesmo campo semântico, como bichinhos de jardim, flores, frutas ou animais. Atenção! Todas as palavras utilizadas nas atividades de sondagem devem ser inéditas para os pequenos. Isso significa que elas não podem ser as mesmas utilizadas em outras atividades. Senão, as crianças terão a escrita de memória e, assim, a sondagem nos dará resultados errados.

O ditado dos termos deve seguir uma ordem, de acordo com seu número de sílabas: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Ao final, também se dita uma frase em que uma das palavras (trissílaba ou dissílaba) esteja presente. Existe uma lógica para isso. As crianças que se encontram em conflito com relação ao número de letras podem não querer escrever palavras menores e desistem logo no começo da sondagem.



FIGURA 1: Um diagnóstico preciso sobre as hipóteses de escrita dos alunos é fundamental para ajustar o planejamento às necessidades de cada um. Crédito: Manuela Novais.

Após a escrita de cada palavra, a criança também deve lê-la em voz alta. A leitura ajuda o professor a verificar como ela está pensando a respeito do sistema de escrita e se estabelece relação com o que escreveu e o que falou.

O CURRÍCULO DA CIDADE: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

O Currículo da Cidade é uma proposta pedagógica que visa integrar as dimensões sociais, culturais e econômicas dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção amplia a noção tradicional de currículo, considerando-o não apenas como um conjunto de conteúdo a serem transmitidos, mas como uma ferramenta de transformação social que reconhece e valoriza a diversidade presente no ambiente escolar.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2017), o Currículo da Cidade busca promover uma formação integral dos estudantes, fundamentada em princípios de equidade, democracia e inclusão. Isso significa que o currículo deve ser flexível e contextualizado, respeitando as especificidades dos territórios e das comunidades escolares. Assim, ele se configura como um instrumento que articula saberes escolares e experiências sociais, culturais e territoriais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa proposta curricular parte do entendimento de que a educação não ocorre de forma neutra ou descontextualizada. Ao contrário, ela está imersa em realidades complexas que exigem abordagens pedagógicas sensíveis às desigualdades e às di-

ferentes formas de aprender. Como aponta Moreira e Silva (1994), o currículo é sempre expressão de uma escolha, de uma determinada visão de mundo, e, por isso, deve ser construído com base no diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Nesse sentido, os princípios norteadores do Currículo da Cidade destacam a valorização da diversidade, a garantia do direito à aprendizagem e a promoção de uma educação cidadã. Isso implica repensar práticas pedagógicas que reproduzem exclusões, propondo metodologias participativas, interdisciplinares e que dialoguem com as vivências dos estudantes.

A construção de um currículo que considere a cidade como espaço educativo também pressupõe um olhar atento às políticas públicas, ao planejamento coletivo e à formação continuada de professores. Esses elementos são fundamentais para que as diretrizes curriculares se concretizem em práticas que contribuam para a efetivação do direito à educação com qualidade social para todos.

O Currículo da Cidade é mais do que um documento normativo: é um compromisso com a transformação da escola em um espaço de construção de sentido, pertencimento e emancipação, onde todos os sujeitos têm lugar e voz.

EQUIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A equidade no processo de ensino-aprendizagem é um princípio essencial para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente justa. Diferente do conceito de igualdade, que propõe oferecer as mesmas condições para todos, a equidade reconhece que os alunos partem de pontos de partida distintos e, por isso, requerem suportes e estratégias diferenciadas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Segundo Fraser (2001), a equidade educacional está ligada à justiça distributiva, ou seja, à garantia de que todos recebam o que precisam para alcançar resultados semelhantes, levando em consideração as diferentes realidades sociais, culturais, econômicas e cognitivas dos estudantes. Assim, promover a equidade implica oferecer recursos adequados, atendimento especializado, práticas pedagógicas inclusivas e ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades de cada sujeito.

Na prática, isso significa que o professor precisa adotar uma perspectiva pedagógica sensível à diversidade, utilizando metodologias ativas, avaliações formativas, materiais adaptados e formas variadas de expressão do conhecimento. Conforme destaca Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica é uma estratégia potente para enfrentar as desigualdades escolares, pois permite aos alunos aprenderem em ritmos e estilos próprios, sem que isso comprometa a qualidade da aprendizagem.

Além disso, é necessário que as instituições escolares desenvolvam uma cultura de acolhimento e valorização das diferenças, integrando políticas públicas de inclusão, formação docente continuada e gestão participativa. A equidade também se articula com os princípios da educação inclusiva, ao assegurar o direito à educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse compromisso ao estabelecer que a educação brasileira deve promover a equidade, com foco na superação das desigualdades históricas e na garantia do direito de aprender a todos os estudantes (BRASIL, 2017).

Assegurar a equidade no ensino-aprendizagem não é apenas uma questão técnica, mas um ato político e ético, que envolve o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo e o compromisso com uma sociedade mais justa e plural.

O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

O ciclo da alfabetização constitui uma fase fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois é nesse período que ocorre a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de competências essenciais de leitura, escrita e oralidade. Mais do que ensinar a decodificação de letras e sons, o ciclo da alfabetização envolve compreender o funcionamento da linguagem escrita, promovendo a construção

de sentido e a formação de sujeitos leitores e produtores de texto.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita a partir de hipóteses cognitivas próprias, em uma sequência que vai desde a escrita pré-silábica até a escrita alfabética. Essa perspectiva construtivista valoriza a ação do aluno como sujeito ativo do processo de alfabetização, o que implica a necessidade de o professor compreender essas etapas para planejar intervenções significativas.

O ciclo da alfabetização é marcado por etapas contínuas e articuladas, que envolvem o diagnóstico inicial (como a sondagem das hipóteses de escrita), o planejamento de atividades contextualizadas de leitura e escrita, o acompanhamento das aprendizagens, e momentos de reflexão e retomada, sempre com foco na progressão individual dos estudantes. Nesse processo, é essencial garantir atividades diversificadas, que incluam o uso de gêneros textuais variados, práticas de leitura compartilhada, produção de textos e jogos de linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ciclo da alfabetização ocorre nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo um período em que os alunos devem desenvolver competências relacionadas à fluência leitora, compreensão textual, produção escrita e domínio das convenções da escrita (BRASIL, 2017). Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico intencional e articulado, que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e promova a equidade no acesso ao conhecimento.

Além disso, autores como Soares (2004) destacam a importância de integrar a alfabetização ao letramento, ou seja, de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da linguagem, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional.

Por fim, compreender o ciclo da alfabetização em sua totalidade é essencial para que o professor possa diagnosticar, planejar, intervir e avaliar de maneira eficaz, assegurando que todos os estudantes avancem em seu percurso leitor e escritor com autonomia e criticidade.

A SONDAGEM COMO FERRAMENTA DIAGNÓSTICA

A sondagem é uma importante ferramenta diagnóstica utilizada no processo de alfabetização, com o objetivo de identificar o nível de conhecimento que os alunos possuem sobre o sistema de escrita. Trata-se de uma avaliação inicial que permite ao professor conhecer as hipóteses de escrita, as estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças, bem como suas potencialidades e dificuldades.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças constroem o conhecimento da linguagem escrita de maneira progressiva, elaborando hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. A sondagem, portanto, possibilita ao educador reconhecer em qual etapa desse processo cada estudante se encontra — pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética — e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas mais coerentes e significativas.

Mais do que uma simples verificação de erros, a sondagem tem caráter formativo e deve ser aplicada periodicamente ao longo do ciclo de alfabetização. Ela permite ao professor ajustar o ensino às reais necessidades de aprendizagem, promovendo o avanço dos estudantes com base em seus conhecimentos prévios. Além disso, a sondagem também contribui para a reflexão sobre a prática docente, estimulando o planejamento de atividades diferenciadas, agrupamentos produtivos e uso de materiais didáticos adequados.

Segundo Brasil (2012), no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a sondagem é considerada uma ação pedagógica essencial que orienta o planejamento, fortalece a prática docente e contribui para o sucesso da alfabetização, desde que seja aplicada com intencionalidade e sensibilidade às singularidades dos estudantes.

Dessa forma, a sondagem torna-se uma aliada da prática pedagógica eficaz, permitindo ao professor atuar com maior precisão, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem e garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade e equitativo.

HIPÓTESES DE ESCRITA E AS AÇÕES DIDÁTICAS ALÉM DOS DADOS DA SONDAGEM



Figura 2: A sondagem de hipótese de escrita busca acompanhar os avanços das crianças na aquisição da base alfabética. Crédito: Getty Images.

De acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1989), a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. No nível da hipótese pré-silábica, a diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra é inexistente, uma vez que os traços são muito semelhantes entre si. Somente o autor da escrita pré-silábica é capaz de identificar o que fez. Desta forma, a escrita nesta fase pode não funcionar como veículo de comunicação (BRUINI, 2024).

Outro dado interessante neste processo é o fato da criança diferenciar seus grafismos pelas características do objeto referido. Por exemplo, se a criança representa a escrita das palavras elefante e passarinho, os traços maiores representarão o elefante e os menores o passarinho.

O desenho se torna uma clara estratégia de remissão ao conteúdo registrado pela criança e a necessidade de explicitar o objeto requerido por meio de suas características garante o momento da leitura.

No nível de hipótese intermediário, a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, além de começar a desvincular a escrita das imagens, dos números e das letras.

As produções da criança apresentam progressos gráficos e construtivos em relação ao nível anterior, embora só demonstre estabilidade ao escrever seu próprio nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar, pois ainda conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. Já no nível de hipótese silábica, as letras começam a serem usadas com valores silábicos fixos e o conflito entre a nova fase e a fase anterior provoca na criança um amadurecimento educacional (BRUINI, 2024).

Assim, a criança percebe que a escrita representa a fala e tenta dar valores sonoros às letras, supondo que deve escrever tantos sinais quantas forem às vezes que mexe a boca - cada sílaba oral corresponderá uma letra ou um sinal. Nesta fase, as produções de frases da criança costumam aparecer com a representação de uma letra para cada palavra.

Quando a criança passa da hipótese silábica para a silábico-alfabética, ela inicia uma busca por símbolos para expressar a escrita dos objetos referidos, tentando aproximar o máximo à representação sonora da representação gráfica.

De tal modo, a criança pode combinar só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes ou combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, na tentativa de ajustar os sons, mas sem tornar ainda sua escrita socializável (BRUINI, 2024).

Na última hipótese do processo de aquisição da escrita, o nível de escrita da criança é classificado como alfabético. Nesta fase, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação.

Embora na transição para esta fase a criança ainda possa omitir letras e não separar todas as palavras na frase, ela é capaz de demonstrar que conhece o modo de construção da escrita e sabe que cada um dos caracteres corresponde a valores menores que a sílaba, além de conhecer também o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, sem haver problemas no que se refere ao conceito da escrita (BRUINI, 2024).

AS HIPÓTESES DE ESCRITA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA

As hipóteses de escrita correspondem às ideias que as crianças elaboram sobre o funcionamento da linguagem escrita antes de dominarem plenamente o sistema alfabético. Esses conhecimentos prévios não são aleatórios, mas refletem uma construção ativa baseada em experiências pessoais, interações sociais e vivências com a leitura e a

escrita em contextos diversos. Ao longo desse processo, a criança passa por diferentes fases, como a escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, conforme descrito por estudiosos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), essas hipóteses representam tentativas significativas de compreender a relação entre os sons da fala e sua representação gráfica. Elas revelam uma lógica interna e uma coerência no pensamento infantil que desafiam a visão tradicional de que a aprendizagem da escrita deve seguir uma simples memorização de letras e regras. Assim, considerar essas hipóteses permite ao educador interpretar os "erros" como sinais de avanço no desenvolvimento cognitivo e não como falhas a serem corrigidas de forma imediata.

A importância de compreender as hipóteses de escrita reside na possibilidade de o professor planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, que respeitem o nível de conhecimento de cada aluno. Isso contribui para um processo de alfabetização mais significativo, centrado na construção de sentido e na valorização da experiência do aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

Reconhecer e trabalhar com as hipóteses de escrita é essencial para promover o desenvolvimento da linguagem escrita de forma progressiva e contextualizada, favorecendo a autonomia e a competência linguística dos estudantes.

A SONDAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA

A sondagem em Língua Portuguesa é uma prática diagnóstica essencial que permite ao professor identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à linguagem escrita, especialmente no que se refere às hipóteses de escrita. Essa atividade investigativa vai além da simples avaliação; trata-se de um processo sistemático de observação e análise que busca compreender como os estudantes pensam e elaboram suas produções textuais.

Por meio da sondagem, o professor propõe situações de escrita espontânea, leitura de palavras e frases, bem como a produção de textos, com o objetivo de observar como os alunos relacionam os sons da fala às representações gráficas. Essa prática torna-se um instrumento valioso para identificar não apenas as dificuldades específicas, mas também os conceitos prévios que os alunos já desenvolveram a respeito do sistema alfabético e da ortografia.

De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2007), a sondagem é uma ferramenta pedagógica que favorece a tomada de decisões fundamentadas, permitindo ao docente planejar intervenções mais eficazes e ajustadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Nesse sentido, ela contribui significativamente para a organização do trabalho pedagógico, especialmente no contexto da alfabetização, ao promover uma aprendizagem mais significativa e centrada nas reais necessidades dos estudantes.

A sondagem na Língua Portuguesa não deve ser vista apenas como um procedimento avaliativo, mas como uma prática contínua de escuta e análise que orienta o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais intencional e personalizado.

PARA ALÉM DOS DADOS: RETOMADA DA SONDAGEM COMO PONTO DE PARTIDA

A sondagem em Língua Portuguesa é uma prática diagnóstica essencial que permite ao professor identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à linguagem escrita, especialmente no que se refere às hipóteses de escrita. Essa atividade investigativa vai além da simples avaliação; trata-se de um processo sistemático de observação e análise que busca compreender como os estudantes pensam e elaboram suas produções textuais.

Por meio da sondagem, o professor propõe situações de escrita espontânea, leitura de palavras e frases, bem como a produção de textos, com o objetivo de observar como os alunos relacionam os sons da fala às representações gráficas. Essa prática torna-se um instrumento valioso para identificar não apenas as dificuldades específicas, mas também os conceitos prévios que os alunos já desenvolveram a respeito do sistema alfabético e da ortografia.

De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2007), a sondagem é uma ferramenta pedagógica que favorece a tomada de decisões fundamentadas, permitindo ao docente planejar intervenções mais eficazes e ajus-

tadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Nesse sentido, ela contribui significativamente para a organização do trabalho pedagógico, especialmente no contexto da alfabetização, ao promover uma aprendizagem mais significativa e centrada nas reais necessidades dos estudantes.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO E EXEMPLOS DE ATIVIDADES

A partir dos dados obtidos por meio da sondagem diagnóstica, o professor pode planejar situações didáticas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos e promovendo avanços progressivos. Essas situações devem ser significativas, contextualizadas e diversificadas, proporcionando oportunidades para que os estudantes construam o conhecimento sobre o sistema de escrita de forma ativa e reflexiva. Entre as estratégias eficazes estão atividades como a leitura colaborativa de livros literários, a escrita guiada de pequenos textos, jogos de palavras, montagem de frases e leitura em voz alta. A leitura colaborativa, por exemplo, é uma prática potente que permite o contato com diferentes gêneros textuais e promove o reconhecimento de palavras, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento do gosto pela leitura, além de incentivar a interação entre os alunos.

De acordo com Soares (2004), é fundamental que as atividades de alfabetização estejam inseridas em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais os alunos compreendam a funcionalidade da linguagem escrita e possam participar ativamente. Isso implica criar situações didáticas que sejam desafiadoras e, ao mesmo tempo, acessíveis, proporcionando aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a língua e suas convenções.

O uso de situações didáticas planejadas a partir das observações realizadas na sondagem contribui para uma alfabetização mais eficiente, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura fluente e da escrita significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um processo complexo que demanda a compreensão de princípios, concepções e estratégias pedagógicas fundamentadas em uma abordagem inclusiva e contextualizada. A elaboração de um currículo que considere a diversidade das cidades, aliada ao uso contínuo de ferramentas diagnósticas como a sondagem, permite que o professor acompanhe e ajuste suas ações às necessidades reais dos estudantes.

Retomar os dados da sondagem de forma sistemática é fundamental para planejar ações que promovam a evolução das hipóteses de escrita, favorecendo uma aprendizagem significativa. As atividades propostas, como a leitura colaborativa, contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante, onde o estudante se reconhece como sujeito ativo na sua formação. Assim, a integração de princípios teóricos e práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos é o caminho para uma alfabetização mais efetiva, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, L. C.; TEBEROSKY, A. A criança e a sua escrita: o significado do movimento de aquisição da linguagem. São Paulo: Ática, 1999.

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

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça: reconhecimento e redistribuição em uma era "pós-socialista". Caderno CRH, Salvador, v. 14, n. 36, p. 115-128, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a minha obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, D. Escola, currículo e sociedade: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, M. A prática da sondagem na alfabetização: uma estratégia para o diagnóstico e o planejamento. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 89-102, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas compe-

tências para enseñar. Barcelona: Graó, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. R.; CÂNDIDO, P. C. Avaliação: uma prática em busca de sentidos. Porto Alegre: Artmed, 2007

https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1581/como-colaborar-com-a-preparacao-da-sondagem-na-alfabetizacao

https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1358/alfabetizacao-as-sondagens-de-hipotese-de-escrita

INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

GISLENE GOMES NUNES

RESUMO
A presente pesquisa tem como objetivo propor reflexões acerca das diversas situações de indisciplina no âmbito escolar, assim como a importância da atuação do psicopedagogo neste contexto. Nesse sentido, a figura do psicopedagogo surge como mais uma ferramenta pedagógica de intervenção para a prática docente, a fim de criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento desses alunos, considerando suas reais necessidades. Levando em consideração aspectos que abrangem o trabalho do psicopedagogo no que se refere ao apoio pedagógico no desenvolvimento dos alunos, sendo um aliado na busca de soluções para questões que envolvem a indisciplina e consequentemente a dificuldade de aprendizagem. Dessa maneira, os aspectos apontados nesta pesquisa permitem reflexões em relação a indisciplina que leva à defasagem da aprendizagem, priorizando a atuação psicopedagógica para que essas ações contribuam com aprendizagens significativas e favoreçam a construção de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Psicopedagogo; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, nota-se um aumento considerável nos casos de dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, muitas vezes relacionada a indisciplina. Compreendendo a busca por uma escola inclusiva, numa proposta de escola para todos, é mais que natural que isso aconteça, uma vez que a
escola da atualidade busca não distinguir seus alunos, já que todos devem ter acesso à escola, garantido por lei.

O presente trabalho tem como objetivo explicitar questões relacionadas a indisciplina em sala de aula que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, abordando a importância do trabalho do psicopedagogo e as intervenções que esse pode desenvolver nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, a cada ano ingressam na escola diferentes sujeitos, com demandas e especificidades distintas e que requerem um olhar especial dos profissionais da educação, para que esses possam considerar que, cada um, sujeito individual, aprende em tempos e de modo particular.

O trabalho do psicopedagogo no ambiente escolar é mais uma ferramenta de trabalho de apoio à prática docente, ou seja, mais um meio de auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão de literatura, ou seja, revisão bibliográfica, no qual foram pesquisados diferentes autores que dissertam sobre essa temática.

Dessa maneira, é apontado nessa pesquisa questões de indisciplina que contribuem para as dificuldades de aprendizagens que podem ser observadas no ambiente escolar.

Portanto, diante de tantos desafios espera-se que a escola consiga seguir o curso de seus objetivos em que questões de indisciplina não favoreçam as dificuldades de aprendizagem e que os recursos disponíveis sejam capazes de desempenhar um resultado positivo diante das possibilidades que a cada dia surgem no espaço escolar.

INDISCIPLINA, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

É sabido que existem diversas causas para justificar as questões de indisciplina no contexto escolar, porém, dentre os fatores pode-se destacar a situação social em desvantagem, a defasagem etária, problemas no âmbito familiar, dificuldades de aprendizagem e, no que se refere à indisciplina, problemas de comportamento.

Diante do exposto, Aquino (1996) enfatiza:

“Ora não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico moral. Também não é possível creditá-la totalmente a estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos

atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando a um problema de cunho essencialmente didático pedagógico". (Aquino, 1996, p. 48)

Esperar que o aluno receba informações mecanicamente, sem expor posicionamentos, nem sequer questionar, acreditando na plena verdade do professor, além de manifestar profundo silêncio, não significa que o mesmo está absorvendo conhecimentos.
Nesta perspectiva, Rebelo (2002) cita a "educação bancária" que tem a função de transmitir ao aluno, de forma mecânica, conhecimentos historicamente construídos por meio de seu principal agente: o professor. Segundo a autora, nessa prática a obediência e o silêncio imperam para a garantia da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno.
[...] a prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, morais e sociais de todos os envolvidos na dinâmica escolar: professores, diretores, alunos, pais, funcionários etc. Tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural (de valores, crenças, representações) que dão sentido a suas atitudes e comportamentos (PASSOS, 1996, p. 121).

Pensando nisso, se houver desinteresse por parte do aluno poderá gerar indisciplina, embora nem sempre um mesmo aluno seja indisciplinado com o mesmo professor, ademais poderá apresentar comportamentos diferentes com outros.
Para Oliveira (2009):

O aluno indisciplinado é aquele que não desenvolveu a autodisciplina, que não tem consciência dos efeitos do seu comportamento para o seu aprendizado, que não consegue discernir o certo do errado, que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social e que, em consequência disso, acaba agindo de forma irresponsável, atrapalhando o andamento das aulas com atos de desrespeito, vandalismo e agressão (OLIVEIRA, 2009, p. 04).

No entanto, nota-se que ao longo do ano letivo a quantidade de educandos de uma faixa etária fora da escola aumenta, observamos um considerável aumento nos índices de desistência, o que também caracteriza o abandono escolar.
Uma outra razão pela apatia pode estar relacionada ao fato de o aluno não estar compreendendo a matéria, no entanto, a recusa em perguntar favorece um comportamento onde prefere tumultuar a aula. "Tendo atitudes que [interferem] no bom andamento das atividades [...] demonstra que o/a aluno/a não está aprendendo e [...] talvez impedindo que seus colegas também o façam". (REBELO, 2002).
No que concerne a regra e responsabilidade, é importante ressaltar que a indisciplina tem como causa não um único motivo, nem tão pouco "culpados". O que ocorre são fatos, ações que levam até ela. Tomando indisciplina como desobediência, como citado anteriormente, no contexto escolar.
Nesse sentido, Araújo (1996) destaca:

Enfrentar as indisciplinas da vida, portanto exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almejam a construção de uma sociedade mais justa, solidaria e feliz. As relações na escola devem ser de respeito mútuo, a diversidade dos interesses pessoais e coletivos deve ser valorizado, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros. (Araújo, 1996, p. 232).

As dificuldades de aprendizagem ocorrem de forma recorrente na educação brasileira e também em outras culturas. Diante de uma grande diversidade encontrada na sala de aula, é possível observar ao longo dos anos uma grande e significativa mudança no perfil de aluno até então comumente encontrado nos bancos escolares.
Osti (2012) destaca os diversos fatores que abrangem as dificuldades de aprendizagem:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se

que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar (OSTI, 2012, p. 47).

Ao longo do tempo é possível perceber que diferentes ciências buscam compreender os problemas de dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto a medicina foi a primeira ciência que investigou essas questões, primeiramente com estudos de pessoas que sofreram algum tipo de acidente e com isso perderam algum tipo de habilidade. Esses problemas eram atribuídos a área neurológica e dessa maneira era sempre entendido que problema de dificuldades estavam ligados à essas lesões (Sánchez, 1998).

Mais tarde percebeu-se então que as dificuldades de aprendizagem não estavam unicamente associadas a problemas neurológicos, surgindo então a figura dos educadores e psicólogos pensando junto com os médicos em programas que auxiliassem esses pacientes, ainda assim com grande ênfase aos enfoques médicos e neurológicos (Sánchez, 1998).

Sánchez (1998) relata em sua obra que, mesmo com muitos anos de observação sobre as dificuldades, apenas em 1963 é que se deu a fundação do campo das dificuldades de aprendizagem com área de estudo, tendo sua origem no Canadá e Estados Unidos e em seguida sendo difundido em outras partes do mundo. A criação dessa fundação se deu por ser observado que muitas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem persistentes no campo da leitura e da escrita, sem nenhum motivo aparente, deficiência ou lesão que justificasse tais dificuldades. Com a constituição dessa fundação os avanços nessa área foram se ampliando, chegando-se assim em um patamar onde foi possível diferenciar as dificuldades por questões acadêmicas, relacionadas às habilidades comumente exigidas e observada no campo escolar, como leitura, escrita, habilidades matemáticas e no campo não acadêmico, relacionado às questões do cotidiano, como problemas de memória, visual, fonológicos dentre outros.

Dessa maneira inicia-se outro olhar para as dificuldades de aprendizagem, que mais tarde, na fase de integração que tem seu ápice na década de 80 com sua caracterização em uma área específica, com uma diversidade maior de tratamentos e formas de investigação. Segundo Cruz (1999) tem aqui também o ingresso de diferentes profissionais que contribuem para a investigação da dificuldade de aprendizagem e também acabam por dificultar uma decisão definitiva do que realmente é uma dificuldade de aprendizagem.

Observa-se também nesse período de integração uma maior relevância, segundo Cruz (1999) e integração entre fatores de ordem social, afetiva, cognitiva e pedagógica para se compreender a origem das dificuldades de aprendizagem. Essa etapa vem com uma evolução das etapas anteriores com relação as dificuldades de aprendizagem, que compreende que é necessário pensar nas soluções e não somente nos problemas, dando enfoque individualizado para seres humanos individuas como somos com características únicas.

As dificuldades de aprendizagem caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado da criança ou jovem e a sua realização escolar que se encontra abaixo da média, numa ou em mais áreas acadêmicas (Correia, 1991).

Para tanto, a intervenção psicopedagógica se faz fundamental, pois auxilia os professores com novas metodologias necessárias para a busca de soluções para a questão da indisciplina em sala de aula.

Diante do exposto, Portilho (2003, p. 125) destaca:

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de co-

nhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer.

A intervenção psicopedagógica é uma forma positiva de responder às necessidades e dificuldades de várias crianças ou jovens. Mais precisamente, a Psicopedagogia é uma área do conhecimento que se constrói a partir de dois campos com diferentes princípios teóricos e metodologias práticas: a pedagogia e a psicologia.
Dentro das diversas áreas de intervenção psicopedagógica, destaca-se a aquisição de métodos de aprendizagem e a estimulação da motivação da criança ou jovem (López, Nieto & Palacio, 2006).
Santos (2016) expõe:

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento. (SANTOS, 2016, p. 02).

De acordo com Bossa (1996) a intervenção psicopedagógica trata da interferência que pode ser realizada em sala de aula ou na clínica psicopedagógica, em especial para aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.
Bossa (1996) explica que a psicopedagogia tem como um dos objetivos buscar melhorar as relações que se estabelecem no processo de aprendizagem e assim aprimorar o desenvolvimento dos alunos.
Além disso, a psicopedagogia tem como objeto central do seu estudo, além de compreender os processos de aprendizagem, compreender seus padrões, tanto evolutivos como patológicos, utilizando intervenções que visam interferir nesse processo, quebrando seus padrões e aprimorando as habilidades e superando os processos de aprendizagem do sujeito.
De acordo com Bossa (1996), as intervenções psicopedagógicas podem ocorrer de inúmeras maneiras, como por exemplo, numa interpretação realizada pelo profissional e demonstrada aos alunos, uma observação de análise e outros fatores, principalmente no que se refere a intervenção.

É importante salientar que as causas das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem são diversas, e por isso não é uma tarefa fácil para os educadores reconhecerem e compreenderem essa pluricausalidade. As escolas acabam rotulando e punindo esse grupo de alunos à repetência ou reprovação apenas, o que pode vir a causar mais problemas psicológicos ao jovem no futuro. Neste contexto sugere-se que haja um trabalho em conjunto entre o psicopedagogo e o professor. (BOSSA, 1996, p. 03).

Ainda com relação as intervenções possíveis, é indicado que em sala de aula os alunos sejam agrupados pelas dificuldades ou ainda que possam, nas duplas produtivas, colocar um par mais competente com alguém com maior dificuldade, para que assim possam realizar as trocas possíveis.
Bossa (1996) explica a importância do papel do professor nesse processo, pois esse serve como intermediador nas ações, ou seja, ele é aquele que auxilia na caminhada e faz as observações necessárias para que o aluno alcance êxito. Além disso, é necessário que se examine com cautela os erros do aluno para que possam ser propostas as intervenções devidas.
As práticas docentes também precisam ser revistas, para que assim se possa orientar o professor para a maneira mais adequada de auxílio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, buscando com que haja uma parceria entre escola, professor e psi-

copedagogo na busca de uma organização curricular mais adequada, levando sempre em consideração aspectos sociais, afetivos e cognitivos do aluno.
Em relação a disciplina Franco (1986) faz alguns apontamentos:

A disciplina (...) significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida. Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto. (FRANCO, 1986, p. 40).

E ainda, segundo Franco (1986, p. 25) "Só se alcança a disciplina através do trabalho do coletivo da escola, de uma escola onde o aluno se sinta feliz e corresponsável pelo êxito escolar". Os profissionais da escola e família têm que estar juntos para que os educandos possam ter vontade de estudar, respeitar os colegas e os profissionais da escola, e respeitar os colegas de sala de aula.
Vale destacar que no consultório psicopedagógico, a avaliação e intervenção psicopedagógica devem ser realizadas por uma equipa multidisciplinar composta por profissionais da área da Psicologia e da Educação. Esta equipa assegura o desenvolvimento de uma avaliação e intervenção psicopedagógica que contempla as necessidades e potencialidades da criança ou jovem e os vários contextos de vida, como o contexto familiar e escolar.
O psicopedagogo dedica-se a uma avaliação complementar das necessidades da criança ou jovem e é responsável pela intervenção psicopedagógica especializada, individualizada e regular junto da criança ou jovem de acordo com o plano de intervenção psicopedagógica.
As crianças necessitam de reforços positivos constantes, para que os comportamentos esperados e considerados adequados predominem.
Em relação ao ambiente escolar, é necessário que o professor por sua vez possa estabelecer um vínculo de confiança, demonstrando para a criança que entende suas limitações e que pode ajudá-la, por meio de variações do trabalho pedagógico.
Em suma há uma necessidade constante no empenho de todos os envolvidos no âmbito educacional de acordo com as necessidades da criança.
Na escola é de suma importância que o professor estabeleça regras explícitas, ignorar as formas de comportamentos que interferem na aprendizagem e elogiar e dar atenção a todas as formas de comportamento que facilitem a aprendizagem.

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área se referem ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico. Porém, a solicitação destes recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos a sua procedimentos e não obteve sucesso. A equipe, não raro, ao invés de estar desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar somente aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Neste sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforça a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno. (Brasil, 2005, p. 9)

Assim, diante de dificuldades de aprendizagem provocada por questões de indisciplina, é compreendido a importância das intervenções realizadas pelo profissional psicopedagogo, contribuindo com as ações dos professores no ambiente escolar, afim de apoiar as educativas que estão não apenas transmitindo conhecimento, mas também preparando os alunos para se tornarem agentes de mudança positiva na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina é frequentemente discuti-

da, mas pouco se sabe sobre suas causas e como abordá-la de forma eficaz. Não basta simplesmente atribuir a culpa ao aluno, à família ou à sociedade. É fundamental aprofundar o conhecimento sobre o tema, buscando alternativas que favoreçam o diálogo entre professor e aluno, promovendo o entendimento e o respeito mútuo.

Diante do exposto, a figura do psicopedagogo surge com mais uma ferramenta pedagógica de intervenção para a prática docente.

Nesse sentido, o trabalho do psicopedagogo pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, seja para o auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo para o auxílio e recomendações aos professores regentes.

Pode-se dizer que haverá avanços no aprendizado quando família e escola definidamente usarem sua posição de construção do indivíduo diante de suas necessidades de aprendizado conduzindo-o a sociedade em que vive para que o aprendizado seja eficiente, prazeroso e significativo na vida e nesse sentido, a figura do psicopedagogo faz-se necessário, como mais uma ferramenta de apoio ao aluno e ao professor, sempre em busca de aprimorar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIA

AQUINO, Julio G. (orgs.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. In: LAJONQUIÉRE, Leandro de. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. São Paulo: Sumus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. (coor.) Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, Marta k. (comp.) Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 1996.

BOSSA, Nadia. A psicopedagogia no Brasil. Contribuição a partir da prática, 1996.

BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CRUZ, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos. Porto, PT: Porto Editora.

FRANCO, L. A. C. A Indisciplina na Escola: Problemas de Educação Escolar. São Paulo: CENAFOR, 1986.

OLIVEIRA, M. I. de. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009.

OSTI, A. Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 8, p. 117-128

PORTILHO, E. M. L. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, L. M.

S. Psicopedagogia um portal para inserção social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 125-131.

REBELO, Rosana Argento. Indisciplina Escolar: Causa e Sujeitos - Coleção Temas Sociais, RJ, Vozes, 2002.

SÁNCHEZ, J. N. G. Historia y concepto de lãs dificultades de aprendizaje. In: Dificultades de aprendizaje. Madrid (ES): Ed. Sintesis S.A., 1998.

SANTOS, R. A. O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LITERATURA DOS CONTOS DE FADAS

GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

RESUMO

A literatura dos contos de fadas em particular, ainda podem propiciar aos pequenos um apoio a formação de sua personalidade uma vez que os personagens se dividem em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos. As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia. O trabalho com Literatura Infantil é muito rico e gratificante. Trabalhar com histórias permite levar as crianças a viajar para outro mundo real, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente. Essa pesquisa tem o objetivo principal valorizar o trabalho com Literatura Infantil, período em que embora as crianças ainda não saibam ler convencionalmente, mas podem através do contato com os livros desenvolver muitas habilidades que auxiliam em seu desenvolvimento intelectual e sócio afetivo. Contar e ouvir histórias é uma forma de estar junto em harmonia, recriando a vida no seu significado mais profundo, por este motivo o educador precisa estar construindo e reconstruindo constantemente sua prática de forma reflexiva de forma a estimular o hábito e o prazer pela leitura em suas crianças.

Palavras-Chave: Contos de fadas. Educação Infantil. Literatura.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil o trabalho com a leitura de histórias, em particular os contos de fadas podem permitir levar as crianças a viajar para um outro universo, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente. Pois, é com a leitura para esses pequenos que se amplia seu repertório de histórias e também dá a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado antes mesmo de saberem ler.

Nesse sentido, esse trabalho pretende fazer um estudo, junto a vários autores, sobre a importância da literatura infantil, seu valor como obra de arte, como recurso pedagógico e como instrumento a ser utilizado pela criança para obtenção de possíveis soluções para seus conflitos além do desenvolvimento do gosto pela leitura. Abordando mais especificamente os “Contos de Fadas”, apresentando sua importância e o seu significado para crianças e como os mesmos conseguem transmitir em uma linguagem simbólica, conteúdos que conduzem ao mundo de sonho e fantasia, onde o mistério transcende a palavra e esta é divulgada com base em seu mais puro fundo de verdade.

Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo ensino aprendizagem e entre os recursos existentes, destacamos o trabalho com histórias infantis (ou contos de fadas), instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas.

Dessa forma, entende-se que ao as crianças estarem em contato constante com os livros, em especial os contos de fadas, têm um desenvolvimento maior da competência para realizarem futuras produções de textos e na compreensão dos textos que virão a ler. Possibilitando ainda o aprendizado sobre a direção da escrita, a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, podendo localizar letras e palavras que já conheça, identificar rimas e a existências de outras palavras dentro de palavras.

DESENVOLVIMENTO

Coelho (1987), em “O conto de Fadas”, estudou sua origem e inserção na história dos povos. A autora inicia distinguindo os contos de fadas dos contos maravilhosos. Os primeiros são diferentes dos últimos pôr possuírem argumentos que se desenvolvem ”dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e

espaço fora da realidade conhecida...) e tem como eixo gerador uma problemática existencial..."A e fabulação do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas como verdadeiro ritual iniciativo, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa que encarna o ideal a ser alcançado".
Dessa forma, o trabalho com contos de fadas é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, é um passaporte para a escrita, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. E os professores são os mediadores desse processo, tendo uma tarefa muito importante que é de envolver a criança na história dando vida aos sonhos, o despertar das emoções transportando para o mundo da fantasia.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1989, p.17). (adaptado)

Antes mesmo do surgimento da escrita, todo o conhecimento era transmitido através da fala. Com isso, podemos afirmar que os contadores nasceram com a humanidade, pois lhes cabia discutir fatos, encadear acontecimentos, perpetuar crenças, manter uma tradição além de repassar o conhecimento.
A Literatura infantil, em destaque os contos de fadas, passou a influenciar a formação das pessoas, dividindo as personagens em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos. As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia.
Segundo Brandão (2011, p.67), "o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo".
Os contos partem de uma organização simples e dinâmica, "mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade", possibilitando à criança interação com um mundo bem próximo de seu modo de percepção do mundo.

Pesquisadores modernos decifraram contos velhos de 4 mil anos, gravados pelos babilônios, hititas, cananeus, e alguns afirmam mesmo haver encontrado vestígios de certos temas, ainda hoje preservados em histórias que remontam a a 25 mil anos antes de Cristo. (SILVEIRA,N,1996)

Nas primeiras idades do mundo, os homens não escreviam. Conservavam suas lembranças na tradição oral. Onde a memória falhava, entrava a imaginação para supri-la e a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo.
Todas as formas expressivas nasceram, certamente, a partir do momento em que o homem sentiu necessidade de procurar uma explicação qualquer para os fatos que aconteciam ao seu redor, os sucessos de sua luta contra a natureza, os animais e as inclemências do meio ambiente, uma espécie de exorcismo para espantar os espíritos do mal e trazer para sua vida os atos dos espíritos do bem.
A literatura fantasista foi a forma privilegiada da Literatura Infantil, desde seus primórdios (séc. VII), até a entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo (pelo trabalho dos irmãos Grimm, na Alemanha; de Hans Christian Andersen, na Dinamarca; Garret e Herculano em Portugal, etc).
A literatura infantil nasceu na Europa no século XVII, precisamente em 1697, com a publicação dos Contos da mamãe gansa,

de Charles Perault. Oriundos das narrativas orais, dos contos populares de magia dos camponeses dos séculos XII e XIII, os contos populares de magia dos camponeses dos séculos XII e XIII, os contos de fadas institucionalizam-se como gênero literário aristocrático, porta-vozes dos padrões morais de civilização da França de Luis XIV. Mais de cem anos depois os irmãos Grimm criam um novo modelo de contos de fada, baseados nos princípios nacionalistas da Alemanha romântica do século XIX.

Cerca de vinte anos após a coletânea dos irmãos Grimm, o dinamarquês Hans Christian Andersen, baseado na cultura popular nórdica, publica em torno de duzentos contos infantis sob o título geral de Eventyr (Contos). Dentro de um estilo afetuoso e sentimental, os contos de Andersen aproximam-se mais do espírito romântico. E, assim, em diferentes contextos históricos, com valores ideológicos particulares, inscrevem-se os contos de fadas e, também, as fábulas, no cenário universal da literatura infantil. Villardi (1997),

Tais contos de fada chegam ao Brasil, no século XIX, em traduções portuguesas de difícil leitura para a infância da época, distanciando o leitor do convívio prazeroso com esse imaginário. Somente em 1894, a partir da publicação dos Contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel, a criança brasileira passa a ter uma leitura mais nacional destes maravilhosos feéricos.

Revisitando a tradição oral e sinalizando uma orientação brasileira no tratamento dos contos de fada, Figueiredo Pimentel introduziu a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Mas foi Monteiro Lobato quem fortaleceu essa leitura do Brasil, revolucionando e renovando os alicerces do literário para crianças.

Além dos nove volumes de Traduções Adaptações, contendo contos de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen, Lobato, numa memória intertextual desse maravilhoso antigo, traz para o Sítio do Pica-pau Amarelo alguns dos mais importantes personagens dos Contos da Carochinha.

Quem lê "Cinderela" não imagina que há registros de que essa história já era contada na China, durante o século IX d.C.. E, assim como tantas outras, tem-se perpetuado há milênios, atravessando toda força e a perenidade do folclore dos povos, sobretudo, através da tradição oral.

Pode-se dizer que os contos de fadas, na versão literária, atualizam ou reinterpretam, em suas variantes questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia no clima do "Era uma vez..."

Pôr lidarem com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até os dias atuais. Neles encontramos o amor os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (materiais e afetivas), as auto-descobertas, as perdas, a solidão e o encontro. (PAZ, 1995).

Os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento "fada". Etimologicamente, a palavra fada vem do latim fatum (destino, fatalidade, oráculo).

Tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários de grande beleza, que se apresentam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível.

Podem, ainda, encantar o Mal a apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas. Vulgarmente, se diz que fada e bruxa são formas simbólicas da eternas dualidades da mulher, ou da condição feminina.

De acordo com Perroti (1999), o enredo básico dos contos de fadas expressa obstáculos, ou provas, que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro "eu", seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

Os contos caracterizam-se pela seguinte estrutura:

- Início – nele aparece o herói ou (heroína) e sua dificuldade ou restrição. Problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial;
- Ruptura – é quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da proteção e mergulha no completo desconhecido;

• Conforto e superação de obstáculos e perigos – busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
• Restauração – início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas;
• Desfecho – volta à realidade. União dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência.

Finalizando, cabe lembrar que, para que o conto de fadas atue na mente infantil, enriquecendo suas experiências internas, é necessário que o texto não sofra mutilações da adaptação, pois os símbolos organizam-se na história formando uma composição, cujos elementos não podem ser dissociados, pois prejudicam a sua significação global.
Para isso torna-se necessário discorrer sobre a teoria psicanalítica para melhor compreensão.
Os contos ensinam um pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; mesmo porque estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. No entanto, através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as possíveis soluções, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil. (RIBEIRO, 1994).
Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores permitam. A criança necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e criar ordem na vida. Necessita de uma educação moral, através de conceitos significativos. Não é o fato do mal punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência de educação moral, embora isto se dê.
Nos contos de fadas, como na vida real a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado de intimidação de crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito efetivo, e esta razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato da virtude vencer no final que promove a moralidade, mas se o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais modificações pôr conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.
A criança encontra este tipo de significado nos contos de fadas. Através dos séculos, os contos de fadas foram recontados, tornando-se cada vez mais refinados e, passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira especial que atinge desde a mente ingênua até a do adulto sofisticado.
Os contos de fadas transmitem mensagens à mente consciente, à pré-consciente e a inconsciente. Sem dúvida alguma, os contos começam onde a criança realmente se encontra, no seu ser psicológico e emocional.
Falam de suas pressões internas graves de modo que ela inconscientemente compreende, oferecendo exemplos de soluções temporárias e até para as dificuldades abordadas.
Os contos de fadas transmitem à criança mensagens como a luta contra as dificuldades graves da vida, que são inevitáveis. Ao se defrontar de modo firme, ao invés de se intimidar, superará e denominará todos os obstáculos e, ao final, sairá vitoriosa.
Dessa forma, Freitas (1986) salienta que os contos de fadas provocam vários sentimentos como medo, alegria, tristeza e angústia, o que nos leva a refletir, num processo desafiador e motivador favorecendo a formação da personalidade da criança. São as histórias que desenvolvem o gosto pela leitura, provocando prazer, amor à beleza, a observação, as experiências, o lado artístico e fazem a ponte entre fantasia e realidade.
Nesse momento as crianças são capazes dedar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar o gosto pela literatura.
A leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita.
Cada criança é única, passa por estágios psicológicos que durante seu desenvolvimento

precisam ser observados e respeitados. Essas etapas dependem da idade, do nível de conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Tudo isso deve ser levado em conta no momento da escolha da história a ser lida ou contada, mas podemos perceber que o contato com os livros desde cedo, vai aumentando gradualmente o prazer e o gosto pela leitura. (HELD, 1980).
A escolha de textos bem selecionados, a teatralidade e a caracterização são condições importantes e favorecem o momento da contação. Os professores devem manter essa magia, pois em um mundo tão globalizado e informatizado, o espaço para os livros vai ficando escasso.
Contar e ouvir histórias é uma forma de estar junto em harmonia, recriando a vida no seu significado mais profundo. Nesse sentido, o conto de fadas é absolutamente real na medida em que fala daquilo que é especificamente humano, primitivo – os amores, as raivas, as invejas, as ambições – e aponta para um mundo melhor, onde o mais importante não são os bens materiais, concretos, mas as riquezas abstratas da beleza, da bondade, da justiça, do perdão e do amor. Nos contos de fadas habitam, enfim, núcleos verdadeiros de curiosidade, de experimentação, de coragem e de inventividade pela aprendizagem real.
A hora do conto é uma das atividades realizadas com a finalidade de despertar nas crianças o interesse maior para explorar o mundo mágico da leitura. A literatura infantil, é fundamental para a formação da criança.
Ler e contar histórias é uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo. O gosto literário da criança pode ser estimulado introduzindo o livro, desde cedo, nas suas brincadeiras. Quando a criança ainda não lê, é bom que alguém lhe conte histórias. Poderá ser o primeiro passo para que mais tarde a criança tenha o gosto pela leitura.
Silveira (1996) diz que "a seleção de histórias para serem oferecidas na Hora do Conto segue alguns critérios que são básicos. A estrutura da narrativa é boa que seja linear. Desaconselham-se as e fabulações, comuns na ficção moderna. O conto foi feito para interessar de modo progressivo.
Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta de sua própria identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. "Eles alimentam a imaginação e estimulam as fantasias, pois nem todos os nossos desejos podem ser satisfeitos através da realidade. Daí a importância da fantasia como recurso adaptativo.
Na seleção de histórias para serem oferecidas na hora do conto, é importante incluir contos de fadas. A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização exata das coisas, desenvolvem suas potencialidades, estimulam sua curiosidade, levando-as a inquietar-se por tudo que é novo, ampliando seus horizontes e progredindo em seu desenvolvimento. (SAVIANI, 2000).
Conforme Silveira é importante existir a cumplicidade entre a criança e o contador de histórias, do ponto de vista afetivo, porque a ilustração e o texto ajudam o acesso ao mundo dos adultos.
A técnica da narrativa é defendida por alguns autores. Para que esta tarefa tenha êxito é necessário um preparo prévio da pessoa que vai ministrá-la. O contato da criança com o livro necessita ser compartilhado com alguém que o aprecie.
Ao encarregado desta tarefa sugere-se levar em conta alguns princípios elementares requeridos, como: extensão da narrativa, suspense; inflexão da voz; linguagem a ser usada; gestos; atenção dos ouvintes, escolha do tema; lugar da reunião e demais recursos para conseguir o clima adequado. Silveira (1996) afirma que " o educador centra seu trabalho num aspecto essencialmente educativo, cumprindo uma função de importância relevante, a busca do leitor, pois é a biblioteca que muitas vezes deve ir ao encontro dele".
Em contrapartida a esta colocação Sanches Neto acredita que "o papel da escola é criar estruturas, através de uma biblioteca muito bem equipada, para que o eventual leitor se forme numa relação livre com os livros, fazendo por conta própria as escolhas que lhe forem mais adequadas. Uma destas es-

colhas é justamente não ler.
Desde pequenas as crianças se mostram curiosas a explorarem o mundo na tentativa de compreender o que está a sua volta. Sendo assim, o adulto desempenha um papel fundamental, pois através de sua mediação a criança será capaz de se aproximar do desconhecido, podendo desenvolver hipóteses para a concepção de algo ainda inominado.
Não devemos querer transformar todos os leitores profissionais. Isto é uma utopia risível. O fundamental é facultar àquele que é um leitor em potencial as condições para que desenvolva o que traz consigo". Acreditando na importância da leitura, o estímulo através da concretização do hábito de leitura na formação das crianças espera-se contribuir com atividades desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares.

CONCLUSÃO

Através de uma linguagem simples, os contos de fadas mobilizam e transportam a quem os ouve à fronteira entre o consciente e o inconsciente, entre busca de perguntas e respostas que sempre ocasionam uma reflexão sobre certos comportamentos e atitudes. Não se trata apenas de meras histórias fantasiosas que entretém as crianças e passam desapercebidas aos ouvidos delas, muito pelo contrário, existe um material consciente culturalmente construído que fornece uma imagem mais clara das estruturas psíquicas.
Podemos constatar, com este trabalho o quanto é importante o trabalho com a Literatura Infantil, em especial os contos de fadas, para o desenvolvimento da criança. Pois assim percebemos que com a união da emoção e do potencial cognitivo, através dos contos de fadas, a criança pode realmente ser capaz de reavaliar suas primeiras impressões do meio externo, consciente de suas potencialidades, encarando as diferentes situações da vida, tendo como respaldo sua própria imaginação, seu universo interno, pois só assim seremos capazes de recriá-la a cada momento.
Dessa forma, não se pode perder de vista que no processo de construção do saber entram em jogo: a estrutura lógica, a simbólica, o corpo e o organismo. Se houver falhas em qualquer desses pontos, surgem os problemas de aprendizagem.
Assim sendo, é fundamental para o educador, a compreensão do universo imaginário da criança e a forma como está se relaciona com o mundo. Compreender a relação da criança com o imaginário não é apenas conhecer as características da faixa etária. È necessário recupera o significado profundo do imaginário. E a literatura é um ponto de partida privilegiado por meio dela a ficção se integra como realidade.
Podemos constatar ainda, que a construção de uma pratica pedagógica reflexiva se faz necessária em especial aos educadores da infância, que podem propor experiências que estimulem e desenvolvam o hábito de leitura e o comportamento leitor mesmo antes que as crianças comecem a ler convencionalmente.
Os espaços que podem ser ricamente explorados nesses processos são as bibliotecas e as salas de leituras escolares, estes com seus acervos podem se tornar fortes aliados na elaboração dos planos de aulas e enriquecimento de práticas que busquem repertoriar e fortalecer o trabalho com a literatura.
O desenvolvimento de novas tecnologias certamente tem proporcionado maior agilidade de comunicação e ampliado muitas possibilidades de acesso as informações, assim a utilização de recursos áudio visuais, internet, livros digitalizados entre outros sem dúvida podem ser fortes aliados no planejamento do trabalho com literatura também, sem que o “objeto livro” perca seu lugar e sua identidade entre as crianças também.
Contudo, o que este trabalho se propôs a apresentar foi a fundamental importância do trabalho com a literatura infantil, a associando a uma necessidade humana de narrar, contar, ler, e/ou ouvir histórias como forma de compreender a vida, a si mesmo, aos outros, ressaltando o papel da memória na constituição da história dos indivíduos e dos grupos sociais. E essas vivencias é o que nos permitem, entre outras coisas, nos apropriarmos da cultura e paralelamente passando a sermos produtores de cultura também.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny – Literatura infantil:

gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione,1989 (Pensamento e Ação no Magistério, 7)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Souza (org). Ler e Escrever na Educação Infantil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,2011.

COELHO, B – Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática 1986
FREITAS, Maria Terezinha N. et al. Educação pela leitura: uma experiência. Perspectiva, Florianópolis, v.3, n. 7, p. 26-40, jun./dez. 1986.

HELD, Jacqueline – O imaginário no poder: as crianças e a leitura fantástica. São Paulo: Summus, 1980

PAZ, Noemi – Mitos e Ritos de Iniciação nos contos de fadas. 10ª Ed. São Paulo: Pensamento, 1995
PERROTI, Edmir – O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Icone.
Projeto "Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Comtemporaneidade". Núcleo multi-disciplinar de pesquisa, extensão e estudo da criança de 0 a 6 anos. Creche UFF. Coordenação Geral; Maria Vittória Pardal Ceviletti, 1999.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição a formação crítica sócio-cultural do educando. Transinformação, Campinas, v. 6, n.1/3, jan./dez. 1994

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, Itália Maria Falceta da. Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. R Bibliotecon. & Comun., Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, jan./dez. 1996.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

INTERVENÇÕES MOTORAS EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: BENEFÍCIOS, DESAFIOS E ABORDAGENS TERAPÊUTICAS

GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

RESUMO

O artigo discute a importância das intervenções motoras no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, ressaltando como essas ações contribuem para a reabilitação, inclusão e melhoria da qualidade de vida. Com base em uma revisão bibliográfica, o texto destaca que o desenvolvimento motor influencia diretamente aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, sendo ainda mais relevante para crianças com deficiências físicas e cognitivas, que frequentemente enfrentam obstáculos no alcance dos marcos motores. As intervenções motoras buscam promover a autonomia e o desenvolvimento funcional dessas crianças, por meio de técnicas específicas como psicomotricidade, fisioterapia pediátrica, terapia ocupacional, hidroterapia, equoterapia e estimulação precoce. Cada abordagem é adaptada às necessidades individuais, levando em conta a idade, o tipo e o grau da deficiência, além do contexto familiar e institucional. Os benefícios dessas práticas vão além do ganho motor, englobando também o estímulo à socialização, autoestima e cognição, além de favorecer a inclusão escolar e prevenir complicações físicas secundárias. No entanto, o artigo também aponta desafios significativos, como a escassez de profissionais qualificados, limitações no acesso a serviços, barreiras arquitetônicas e sociais, além da necessidade do engajamento familiar e escolar. Por fim, o artigo reforça a importância de intervenções humanizadas e personalizadas, que respeitem as particularidades de cada criança. Ao promover uma reflexão crítica sobre essas práticas, o texto busca contribuir para uma atuação mais efetiva no contexto da educação especial e da reabilitação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: intervenção motora, necessidades especiais, deficiência, desenvolvimento infantil, reabilitação.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor é um processo crucial na infância, pois não se restringe à aprendizagem de movimentos corporais, mas também impacta áreas cognitivas, emocionais e sociais. Em crianças com necessidades especiais, que podem ter deficiências físicas, cognitivas, sensoriais ou múltiplas, esse processo pode ser significativamente afetado, apresentando atrasos ou limitações que demandam intervenções específicas e individualizadas. Para esses indivíduos, as intervenções motoras são fundamentais não apenas para a promoção do desenvolvimento físico, mas também para a melhora de sua autonomia, inclusão social e qualidade de vida. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar as principais abordagens e programas de intervenção motora, seus benefícios, limitações e os desafios enfrentados por profissionais, familiares e instituições que lidam com essa realidade.

A relevância das intervenções motoras é reconhecida tanto no campo da reabilitação quanto na educação especial, já que o processo terapêutico visa o aprimoramento das capacidades funcionais da criança e a superação de barreiras que comprometem seu desenvolvimento. Gallahue e Ozmun (2005) abordam o desenvolvimento motor como um processo sequencial e multifatorial, influenciado por aspectos biológicos, ambientais e sociais, o que evidencia a necessidade de um acompanhamento especializado. Em sua obra, destacam que as intervenções motoras devem ser projetadas com foco na neuroplasticidade, permitindo que o cérebro se reorganize e se adapte a estímulos específicos, favorecendo a recuperação ou o aprimoramento das funções motoras.

Este artigo, por meio de revisão bibliográfica, busca contribuir para a reflexão sobre a implementação de práticas efetivas e humanizadas de intervenção motora, destacando a importância de um atendimento que respeite as individualidades de cada criança, e forneça um olhar crítico sobre os desafios do processo. As abordagens discutidas aqui incluem psicomotricidade, fisioterapia pediátrica, terapia ocupacional, hidroterapia, equoterapia e estimulação precoce, todas com o objetivo comum de proporcionar me-

lhorias significativas na qualidade de vida das crianças com necessidades especiais.
Além disso, serão discutidos os principais obstáculos enfrentados, como a escassez de profissionais especializados, barreiras arquitetônicas e sociais, e a falta de acesso adequado aos serviços de reabilitação, enfatizando a necessidade de um trabalho conjunto entre profissionais da saúde, educação e famílias para garantir a eficácia das intervenções motoras. O artigo visa não apenas apresentar essas práticas, mas também estimular uma reflexão mais ampla sobre o papel fundamental das intervenções motoras na inclusão e no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SUA RELEVÂNCIA

O desenvolvimento motor é um processo dinâmico, contínuo e multifatorial, que compreende a aquisição e o refinamento de habilidades motoras ao longo do tempo. Envolve alterações progressivas na capacidade de controlar os movimentos corporais com precisão, fluidez, equilíbrio e coordenação, sendo fundamental para a autonomia funcional e para a interação da criança com o ambiente. Embora siga uma sequência relativamente previsível — com marcos como sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, andar e correr —, esse processo pode apresentar variações significativas entre os indivíduos, influenciado por fatores genéticos, ambientais, emocionais e socioculturais.
De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), "o desenvolvimento motor é sequencial e cumulativo", o que significa que a aquisição de habilidades mais complexas depende da consolidação de habilidades mais simples, que servem como base para movimentos futuros. Por exemplo, o domínio do controle postural é prérequisito para o engatinhar, que por sua vez é etapa preparatória para a marcha independente. Assim, o progresso motor ocorre por meio de uma construção progressiva, onde cada nova competência se apoia na anterior. Os autores também ressaltam que esse desenvolvimento não acontece de forma isolada, mas sim como resultado da interação entre três componentes essenciais: o indivíduo (suas características físicas, emocionais e cognitivas), a tarefa a ser realizada e o ambiente no qual a tarefa ocorre.
Essa perspectiva, conhecida como abordagem ecológica do desenvolvimento motor, valoriza o papel ativo da criança no processo de aprendizagem motora. Ela explora, experimenta e adapta seus movimentos de acordo com os estímulos do meio, respondendo a desafios e oportunidades oferecidos pelo contexto em que está inserida. Como destaca Thelen (2000), o desenvolvimento motor é "não linear", ou seja, pode apresentar avanços e retrocessos, sendo sensível a mudanças no corpo, nas condições externas e nas experiências vividas.
O ambiente familiar, escolar e comunitário exerce papel crucial nesse processo. Ambientes ricos em estímulos sensoriais e motores, que oferecem oportunidades para o movimento livre, o brincar, a exploração e a experimentação, favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras mais refinadas. Em contrapartida, ambientes restritivos, superprotetores ou com poucas oportunidades de movimento podem atrasar ou limitar a aquisição dessas competências. Segundo Haywood e Getchell (2014), "a qualidade e a variedade das experiências motoras durante os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento motor e para a formação de padrões motores saudáveis."
Além disso, as condições biológicas individuais, como o tônus muscular, a integridade neurológica e o funcionamento sensorial, influenciam diretamente na forma como o desenvolvimento motor se manifesta. Crianças com deficiências neuromotoras, por exemplo, podem apresentar alterações no ritmo e na sequência do desenvolvimento, exigindo intervenções especializadas e estratégias adaptadas para estimular as áreas comprometidas e fortalecer as habilidades preservadas.
Portanto, compreender o desenvolvimento motor como um processo interativo, influenciado por múltiplos fatores e que ocorre em um contínuo de construção, é essencial para planejar ações pedagógicas e terapêuticas que respeitem o ritmo, o potencial e as necessidades de cada criança. Essa visão amplia o olhar sobre o movimento infantil, reconhecendo-o não apenas como uma

função física, mas como uma linguagem do corpo, um meio de expressão e um caminho para o desenvolvimento global.

Quando se trata de crianças com necessidades especiais, esse desenvolvimento pode ser impactado por limitações físicas, neurológicas ou cognitivas que dificultam ou impedem a realização de marcos motores fundamentais, como se sentar, engatinhar, andar ou manipular objetos. De acordo com Cintas (2002), "crianças com atrasos motores frequentemente apresentam dificuldades em explorar o ambiente ao seu redor, o que compromete não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo e o social." A importância do desenvolvimento motor vai além da movimentação em si: ele é essencial para o desenvolvimento global da criança. A aquisição de habilidades motoras básicas permite à criança interagir com o meio, experimentar, brincar e se comunicar. Nesse sentido, o movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança com o mundo, e limitações nesse aspecto podem prejudicar seu engajamento nas atividades cotidianas e seu processo de aprendizagem. Para essas crianças, o acompanhamento especializado e individualizado tornase uma ferramenta indispensável. Intervenções adequadas, realizadas por profissionais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e educadores físicos, são capazes de estimular áreas do cérebro comprometidas, aproveitando a capacidade de adaptação do sistema nervoso central. Essa capacidade, chamada de neuroplasticidade, é definida por Kolb e Gibb (2011) como "a habilidade do cérebro de reorganizar suas conexões neurais em resposta à aprendizagem ou a experiências novas." Nesse contexto, programas de intervenção precoce, bem como práticas motoras adaptadas, são fundamentais para oferecer estímulos adequados que promovam o desenvolvimento motor e favoreçam a autonomia da criança. Como afirmam Tani et al. (1988), "a intervenção motora deve ser planejada considerando as particularidades de cada indivíduo, respeitando seu ritmo e suas necessidades específicas."

Portanto, compreender a relevância do desenvolvimento motor e sua estreita ligação com outras áreas do desenvolvimento humano é essencial, especialmente quando se trata de crianças com necessidades especiais. Um olhar atento, cuidadoso e individualizado pode transformar desafios em oportunidades de crescimento e aprendizagem.

INTERVENÇÕES MOTORAS: TÉCNICAS E ABORDAGENS

As intervenções motoras são estratégias fundamentais para promover o desenvolvimento funcional e a qualidade de vida de crianças com necessidades especiais. Tais intervenções devem ser planejadas de forma individualizada, considerando fatores como o tipo e grau da deficiência, a idade da criança, suas potencialidades e limitações, bem como o contexto familiar e institucional em que está inserida. De acordo com Silva e Beltrame (2017), "a intervenção motora não deve ser padronizada, mas sim adaptada à realidade de cada criança, respeitando suas singularidades e valorizando suas conquistas, por menores que sejam." Nesse sentido, diversas abordagens têm sido amplamente utilizadas por profissionais da área da saúde e da educação para estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dessas crianças.

Uma das principais abordagens é a psicomotricidade, que trabalha a integração entre o corpo e a mente por meio do movimento. De acordo com Vayer (1989), "a psicomotricidade visa desenvolver o esquema corporal, a orientação espacial e temporal, bem como as habilidades sociais e afetivas por meio do corpo em ação." Essa abordagem estimula aspectos como coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e consciência corporal, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Outra intervenção amplamente empregada é a fisioterapia pediátrica, que utiliza técnicas específicas para melhorar o tônus muscular, a postura, a marcha e o controle motor. Segundo Andrade et al. (2012), "a fisioterapia voltada ao público infantil visa potencializar a funcionalidade da criança por meio de estímulos sensóriomotores adequados à sua fase de desenvolvimento."

A terapia ocupacional também exerce papel central nas intervenções motoras, atuando principalmente no desenvolvimento da autonomia e das habilidades da vida diária. Essa abordagem foca nas habilidades moto-

ras finas, como o uso das mãos para manipular objetos, escrever, vestir-se e alimentar-se. Para Fonseca (2008), "a ocupação é o meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo; portanto, promover sua independência é também favorecer sua inclusão e participação social."

Além dessas técnicas, abordagens alternativas também se mostram eficazes. A hidroterapia, por exemplo, utiliza o meio aquático para facilitar os movimentos, reduzir o impacto articular e promover o relaxamento muscular. Segundo Costa et al.

(2015), "o ambiente aquático proporciona uma experiência sensorial rica, que favorece a movimentação e o fortalecimento muscular de forma lúdica e segura."

A equoterapia é outra prática terapêutica que vem ganhando destaque. Nela, o cavalo atua como agente facilitador do movimento, estimulando o controle postural, o equilíbrio e a autoconfiança. De acordo com a Associação Nacional de Equoterapia

(ANDE-Brasil, 2012), "a interação com o cavalo promove estímulos sensoriais, motores e emocionais que beneficiam significativamente o desenvolvimento neuromotor."

Por fim, a estimulação precoce é uma das abordagens mais relevantes para crianças de 0 a 3 anos. Essa fase da vida é considerada uma janela de oportunidades para o desenvolvimento neurológico. Como ressaltam Papalia e Feldman (2013), "nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta alta plasticidade, sendo extremamente receptivo a estímulos externos que influenciam seu desenvolvimento estrutural e funcional." As atividades de estimulação precoce têm como objetivo potencializar o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social por meio de experiências significativas e direcionadas.

Em suma, as intervenções motoras são ferramentas essenciais na promoção do desenvolvimento integral de crianças com necessidades especiais. A escolha da técnica mais adequada deve considerar não apenas os aspectos clínicos, mas também o prazer e o engajamento da criança, tornando o processo terapêutico mais efetivo e humanizado. Cabe destacar que todas essas intervenções motoras não devem ser vistas apenas como estratégias terapêuticas, mas também como ferramentas de promoção da inclusão e da cidadania. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), toda criança tem direito à participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais. As abordagens motoras, quando inseridas em um contexto pedagógico e social inclusivo, contribuem diretamente para esse objetivo, ao possibilitar que a criança desenvolva sua autonomia, explore seu potencial e se envolva de forma ativa nas atividades do cotidiano. Como afirmam Rodrigues e Mendes (2019), "a inclusão se constrói a partir da valorização da diferença e da criação de oportunidades equitativas de desenvolvimento e aprendizagem." Nesse sentido, investir em práticas motoras acessíveis e adaptadas é garantir não apenas o progresso físico da criança, mas também seu direito à dignidade, à convivência social e ao pleno exercício da infância.

BENEFÍCIOS DAS INTERVENÇÕES MOTORAS

Os benefícios das intervenções motoras no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais são amplamente documentados na literatura científica. Essas práticas não apenas contribuem para o aprimoramento das habilidades físicas, como também impactam positivamente os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Segundo Mancini et al. (2011), a intervenção motora proporciona melhorias significativas na coordenação motora global e fina, promove o aumento da autonomia nas atividades da vida diária e fortalece a mobilidade, fatores diretamente ligados à qualidade de vida.

Além disso, tais intervenções estimulam significativamente a socialização e a autoestima da criança. Ao experimentar progressos perceptíveis, mesmo que sutis, a criança passa a reconhecer suas próprias capacidades e, com isso, desenvolve um senso de competência e autoconfiança. Essa percepção positiva de si mesma favorece o engajamento em situações coletivas, como as interações escolares, brincadeiras em grupo e a convivência em ambientes públicos. A participação ativa nesses contextos é essencial não apenas para o desenvolvimento social, mas também para a construção da identidade in-

fantil, conforme afirmam Vygotsky (1991) e Wallon (2007), ao ressaltarem a importância das trocas sociais no processo de aprendizagem e na constituição do sujeito.

A socialização, por sua vez, atua como fator de proteção emocional, pois permite à criança vivenciar sentimentos de pertencimento e reconhecimento, reduzindo o isolamento e a exclusão muitas vezes experienciados por crianças com deficiência. Como aponta Silva (2018), "a interação social é um dos principais canais para a construção da autoestima infantil, pois é através do olhar do outro que a criança compreende seu lugar no mundo."

Nesse sentido, as intervenções motoras não apenas promovem habilidades físicas, mas também facilitam o contato com pares, educadores e familiares de forma mais integrada, favorecendo a inserção da criança em diferentes contextos sociais.

Essa participação mais ativa também contribui para a inclusão escolar e comunitária, ao ampliar as possibilidades de envolvimento da criança em atividades pedagógicas, recreativas e culturais. A melhora na mobilidade, no controle motor e na coordenação facilita o acesso ao currículo escolar e a realização de tarefas cotidianas, como desenhar, escrever, brincar e se locomover pelos espaços. Isso é particularmente relevante em ambientes escolares inclusivos, nos quais a criança precisa interagir com diversos estímulos e demandas. Segundo Mendes e Almeida (2020), "a inclusão efetiva requer mais do que acesso físico à escola; exige condições reais para que a criança participe de forma significativa das atividades e vivências escolares."

Outro ponto fundamental das intervenções motoras é a prevenção de complicações secundárias, como contraturas musculares, atrofias, desalinhamentos posturais e perda de amplitude de movimento. Essas condições são frequentemente observadas em crianças com mobilidade reduzida ou que permanecem longos períodos em repouso, sem estímulos motores adequados. A fisioterapia e outras práticas motoras atuam diretamente na manutenção da funcionalidade corporal, promovendo alongamentos, fortalecimento muscular, mobilizações e correções posturais que evitam ou minimizam esses danos.

Além disso, manter o corpo em movimento, com orientações adequadas, contribui para a regulação do tônus muscular, melhora a circulação sanguínea, favorece o sistema respiratório e digestivo, e colabora com o bem-estar físico geral da criança. Como apontam Pavão e Santos (2015), "a prevenção das complicações secundárias é uma das formas mais efetivas de garantir a qualidade de vida a longo prazo, evitando intervenções invasivas e hospitalizações recorrentes."

Portanto, os efeitos das intervenções motoras extrapolam o campo da reabilitação, impactando positivamente os aspectos emocionais, sociais e de saúde geral da criança. Ao favorecer a autonomia, o bem-estar e a inclusão, essas práticas tornam-se pilares indispensáveis na promoção do desenvolvimento humano integral.

Não menos relevantes são os ganhos cognitivos e emocionais proporcionados pelo movimento. O corpo em ação atua como mediador no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da interação com o meio. Como afirma Fonseca (2012), o movimento não é apenas uma manifestação motora, mas uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela compreende o mundo, constrói conhecimento e estabelece vínculos afetivos e sociais. Assim, as intervenções motoras transcendem o campo terapêutico, funcionando também como catalisadoras do desenvolvimento global da criança e como instrumentos efetivos de inclusão e cidadania.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar dos avanços nas práticas terapêuticas e no reconhecimento da importância das intervenções motoras, ainda existem diversos desafios que limitam sua efetividade e alcance. Um dos principais obstáculos é a escassez de profissionais qualificados em determinadas regiões, especialmente em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Essa carência compromete o acesso regular e adequado às terapias especializadas, restringindo as possibilidades de desenvolvimento para muitas crianças. As barreiras arquitetônicas e urbanísticas continuam sendo um entrave significativo para a efetivação da inclusão de crianças com deficiência em diversos espaços da sociedade. A ausência de rampas de acesso, elevadores

adaptados, pisos táteis, banheiros acessíveis, sinalizações adequadas e transporte público inclusivo são exemplos de obstáculos que, muitas vezes, tornam inviável a participação dessas crianças em instituições escolares, centros de reabilitação, áreas de lazer e outros ambientes coletivos. Esses impedimentos físicos refletem uma estrutura social que, historicamente, não foi pensada para acolher a diversidade corporal e funcional, o que acaba por reforçar a exclusão e limitar o exercício pleno da cidadania.

Segundo Sassaki (2005), "a acessibilidade é condição básica para a inclusão social, pois permite que todas as pessoas, independentemente de suas características, possam usufruir dos mesmos espaços e oportunidades." Quando o espaço urbano não é acessível, ele se torna excludente, colocando a responsabilidade da adaptação sobre o indivíduo, e não sobre a sociedade. Isso compromete não apenas o acesso a serviços essenciais, como educação e saúde, mas também o direito ao lazer, à cultura e à convivência comunitária — todos fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Essas limitações estruturais são agravadas por barreiras culturais e atitudinais, como o preconceito, a desinformação e a estigmatização ainda presentes em muitos contextos sociais. A deficiência, muitas vezes, é vista sob uma perspectiva capacitista, que associa o valor da pessoa à sua funcionalidade física ou intelectual, ignorando sua subjetividade, desejos e potencialidades. Essa visão gera práticas discriminatórias, que vão desde a exclusão sutil em atividades cotidianas até a negação explícita de oportunidades educacionais ou terapêuticas.

Como afirmam Mantoan (2006) e Pletsch (2010), a verdadeira inclusão não se faz apenas com recursos materiais, mas também com uma mudança de mentalidade e de postura. É preciso combater os estigmas que associam a deficiência à incapacidade, promovendo uma cultura de respeito à diferença e de valorização da diversidade humana. A convivência com a diferença deve ser vista como uma oportunidade de crescimento coletivo, e não como um desafio a ser tolerado.

A escola, nesse contexto, exerce papel fundamental. Quando ela se estrutura para acolher a diversidade e rompe com modelos excludentes, contribui para transformar a sociedade como um todo. No entanto, essa transformação exige investimentos não apenas em infraestrutura, mas também em formação de profissionais, revisão de práticas pedagógicas e, sobretudo, compromisso ético com a equidade.

Portanto, para que as intervenções motoras e demais estratégias inclusivas sejam realmente eficazes, é necessário enfrentar de forma articulada tanto as barreiras físicas quanto as simbólicas. Garantir o acesso não se resume a permitir a entrada física da criança nos espaços, mas sim a assegurar sua participação ativa, com dignidade, segurança e reconhecimento.

Outro desafio importante refere-se à qualidade e à disponibilidade dos serviços públicos. Muitas famílias enfrentam longas filas de espera e falta de continuidade no atendimento, o que compromete os resultados das intervenções. Soma-se a isso a necessidade de um envolvimento ativo da família e da escola no processo terapêutico. Sem essa parceria, os estímulos realizados em consultório ou ambiente clínico não se estendem ao cotidiano da criança, perdendo parte de sua efetividade.

É fundamental, portanto, que as intervenções sejam conduzidas de forma individualizada, respeitando as especificidades e os ritmos de cada criança. Práticas padronizadas e descontextualizadas não atendem às reais necessidades do públicoalvo e podem, inclusive, gerar frustração e desmotivação. Como destaca Oliveira e Silva (2016), a eficácia da intervenção motora está diretamente ligada ao ambiente em que a criança está inserida e ao suporte oferecido por sua rede de relações.

Nesse contexto, garantir o acesso equitativo a práticas motoras qualificadas é também garantir o direito ao desenvolvimento e à participação social. Como reforça Pletsch (2010), incluir é reconhecer a diferença e criar condições reais para que cada criança, dentro de suas possibilidades, desenvolva ao máximo seu potencial e exerça plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento motor constitui uma di-

mensão essencial do crescimento infantil, sendo responsável por possibilitar a aquisição de habilidades que impactam diretamente a autonomia, a comunicação, a socialização e o bem-estar geral da criança. Quando se trata de crianças com deficiência, compreender a complexidade desse processo torna-se ainda mais relevante, pois são justamente essas crianças que enfrentam maiores desafios para alcançar marcos motores esperados, em virtude de condições neurológicas, sensoriais, físicas ou ambientais.

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que o desenvolvimento motor é influenciado por uma multiplicidade de fatores — biológicos, sociais e ambientais — e que sua trajetória não é linear, mas sim dinâmica, interativa e única em cada indivíduo. Fundamentados em autores como Gallahue e Ozmun (2005), Thelen (2000) e Haywood e Getchell (2014), observamos que o movimento não pode ser compreendido de forma isolada, mas como um fenômeno que emerge da relação entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente. Sob essa perspectiva, a promoção do desenvolvimento motor exige uma abordagem contextualizada, centrada na criança, respeitando suas singularidades e potencialidades.

As intervenções motoras, quando planejadas e executadas com base em evidências científicas e sensibilidade clínica, demonstram-se eficazes não apenas para aprimorar habilidades físicas, mas também para fortalecer aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Práticas como a psicomotricidade, a fisioterapia pediátrica, a terapia ocupacional, a hidroterapia, a equoterapia e a estimulação precoce têm se mostrado fundamentais no processo de habilitação e reabilitação funcional, proporcionando ganhos significativos na qualidade de vida da criança e favorecendo sua participação nos diversos contextos de convivência.

Entretanto, os benefícios dessas intervenções só se concretizam plenamente quando há condições adequadas de acessibilidade, infraestrutura e suporte social. As barreiras arquitetônicas, a escassez de profissionais especializados, o preconceito social e a ausência de políticas públicas eficazes ainda representam grandes entraves para a inclusão de crianças com deficiência nos espaços educacionais, terapêuticos e recreativos. Assim, torna-se indispensável uma atuação intersetorial e comprometida, envolvendo família, escola, profissionais da saúde, gestores públicos e toda a sociedade civil.

Para além das práticas clínicas, é preciso consolidar uma cultura inclusiva que reconheça e valorize a diversidade humana. Isso implica investir em formação continuada de educadores e terapeutas, adaptar espaços e materiais, promover campanhas de conscientização e, sobretudo, escutar as próprias crianças e suas famílias. Incluir não é apenas oferecer acesso físico, mas garantir pertencimento, respeito e protagonismo.

Portanto, este trabalho reforça que o movimento é mais do que uma expressão corporal: é uma via de aprendizagem, de comunicação e de transformação. Promover o desenvolvimento motor em crianças com deficiência não é apenas uma tarefa técnica, mas um compromisso ético com a equidade, com os direitos humanos e com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 6. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

PAVÃO, Sônia L.; SANTOS, Daniela C. Fisioterapia em neuropediatria: fundamentos e recursos terapêuticos. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: entre saberes e fazeres docentes. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Maria Aparecida da. Autoestima e inclusão: o papel da afetividade no processo de aprendizagem. Curitiba: CRV, 2018.

THELEN, Esther. Motor development: A new synthesis. American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 79-85, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARTETERAPIA: UMA FERRAMENTA TRANSFORMADORA PARA O EQUILÍBRIO EMOCIONAL E O AUTOCONHECIMENTO

HELLEN FERREIRA DE AQUINO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arteterapia como uma ferramenta terapêutica que une arte e psicologia, promovendo o equilíbrio emocional e o autoconhecimento. A pesquisa é de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, e aborda os benefícios da arteterapia em diferentes contextos, como clínico, educacional e comunitário. A arteterapia é apresentada como um processo expressivo que utiliza técnicas artísticas para facilitar a comunicação de conteúdos emocionais reprimidos, contribuindo para a saúde mental e a qualidade de vida. O estudo também explora as bases teóricas da arteterapia, investigando os princípios psicológicos e artísticos que fundamentam sua prática, desde a relação entre criatividade e inconsciente até os mecanismos de simbolização e transformação emocional por meio da expressão plástica. Analisa suas aplicações práticas em diversos contextos, como hospitais, escolas, clínicas e comunidades, onde técnicas como pintura, modelagem e colagem são utilizadas para facilitar a comunicação não verbal, o autoconhecimento e a reabilitação psicossocial. Além disso, traça sua evolução histórica, desde os primeiros registros do uso terapêutico da arte até sua consolidação como disciplina, destacando as contribuições pioneiras de Freud e Jung, que estabeleceram as conexões entre arte, símbolos e psique; de Margareth Naumburg, considerada a fundadora da arteterapia nos EUA ao associar psicanálise e educação artística; de Osório Cesar, médico brasileiro que introduziu a abordagem da arte como terapia em hospícios na década de 1920; e de Nise da Silveira, cujo trabalho revolucionário no Brasil demonstrou o poder curativo da arte no tratamento de pacientes psiquiátricos, influenciando gerações e redefinindo a prática terapêutica no campo da saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia, saúde mental, autoconhecimento, terapia expressiva, psicologia.

INTRODUÇÃO

A arteterapia é uma prática terapêutica que utiliza a arte como meio de expressão e comunicação, permitindo que indivíduos explorem seus sentimentos, conflitos e potencialidades criativas de forma não verbal. Por meio de técnicas como pintura, desenho, colagem, modelagem, música, dança e escrita criativa, os pacientes são incentivados a externalizar suas emoções e pensamentos, muitas vezes difíceis de verbalizar. Essa abordagem terapêutica se baseia na ideia de que o processo criativo pode facilitar o acesso a conteúdos inconscientes, promovendo a cura e o autoconhecimento.

Essa abordagem tem se mostrado eficaz no tratamento de questões emocionais, cognitivas e sociais, sendo aplicada em diversos contextos. Em clínicas psicológicas, a arteterapia é utilizada para auxiliar no tratamento de transtornos como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático e outras condições emocionais. Em escolas, ela é empregada para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais em crianças e adolescentes, ajudando-os a lidar com desafios como bullying, dificuldades de aprendizagem e problemas de autoestima.

No contexto hospitalar, a arteterapia tem sido uma aliada no acompanhamento de pacientes com doenças crônicas ou terminais, oferecendo um espaço de expressão e alívio emocional. Em comunidades, a prática é utilizada para promover a inclusão social, a resiliência e a qualidade de vida de grupos vulneráveis, como idosos, pessoas em situação de rua ou em processo de reabilitação.

A arteterapia não se restringe a uma faixa etária específica, podendo beneficiar crianças, que encontram na arte uma linguagem natural para expressar suas emoções; adolescentes, que muitas vezes enfrentam conflitos de identidade e pressões sociais; adultos, que buscam equilíbrio emocional e autoconhecimento; e idosos, que podem utilizar a arte para resgatar memórias, estimular a cognição e melhorar a qualidade de vida.

Além disso, a arteterapia não exige habili-

dades artísticas prévias, pois o foco está no processo criativo e não no resultado final. Isso permite que pessoas de todas as idades e níveis de experiência possam se beneficiar dessa prática, encontrando na arte um caminho para a expressão, a cura e a transformação pessoal.

Este artigo tem como objetivo discutir a arteterapia a partir de uma perspectiva histórica, teórica e prática, destacando sua relevância como ferramenta de promoção da saúde mental e do bem-estar. A arteterapia, enquanto campo de estudo e prática, tem suas raízes nas teorias psicológicas de grandes pensadores como Sigmund Freud e Carl Gustav Jung, que reconheceram a arte como uma via de acesso ao inconsciente e como um meio de expressão de conteúdos emocionais reprimidos. Ao longo do tempo, a arteterapia evoluiu, ganhando contornos mais definidos e sendo sistematizada por profissionais como Margareth Naumburg, considerada uma das fundadoras da prática nos Estados Unidos.

Para compreender a arteterapia em sua totalidade, este artigo se propõe a explorar três eixos principais:

Perspectiva Histórica: Será traçada uma linha do tempo que aborda o surgimento e a evolução da arteterapia no mundo, com ênfase nas contribuições de Freud, Jung e Naumburg, além de sua chegada e desenvolvimento no Brasil, marcado pelo trabalho pioneiro de psiquiatras como Osório Cesar e Nise da Silveira.

Fundamentos Teóricos: Serão apresentados os conceitos que embasam a arteterapia, incluindo suas principais abordagens (psicanalítica, junguiana e gestáltica) e como cada uma delas entende o papel da arte no processo terapêutico.

Aplicações Práticas: Serão discutidas as técnicas mais utilizadas na arteterapia, como pintura, desenho, colagem, modelagem e música, bem como seus benefícios em diferentes contextos, como clínicas, escolas, hospitais e comunidades.

A pesquisa é baseada em revisão bibliográfica, utilizando como referência estudos de autores como Aline Casanova dos Reis, que aborda a arteterapia como instrumento de trabalho do psicólogo; Ferreira, que explora o uso da arte na educação e inclusão; e Porto, que discute a relação entre arte e desenvolvimento humano. Além disso, serão utilizadas fontes que destacam a prática da arteterapia no Brasil, como os trabalhos de Nise da Silveira e Osório Cesar, que revolucionaram o tratamento psiquiátrico por meio da arte.

Ao final, espera-se que este artigo contribua para a compreensão da arteterapia como uma ferramenta transformadora, capaz de promover não apenas a saúde mental, mas também o desenvolvimento pessoal e social, destacando sua importância em um mundo cada vez mais marcado por desafios emocionais e psicológicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ARTETERAPIA

DEFINIÇÃO E CONCEITOS

A arteterapia é definida como uma área de atuação profissional que utiliza recursos artísticos com finalidade terapêutica, sendo amplamente reconhecida por sua abordagem interdisciplinar que integra arte e psicologia. Essa prática se fundamenta no princípio de que a expressão artística pode servir como um canal para a comunicação, facilitando a externalização de sentimentos, emoções e conflitos internos de maneira simbólica e não verbal.

Segundo Aline Casanova dos Reis (2011), a arteterapia é um método baseado no uso de várias formas de expressão artística para promover a saúde e o bem-estar. Isso significa que diferentes modalidades artísticas, como pintura, escultura, modelagem, colagem, teatro e música, podem ser utilizadas no processo terapêutico, permitindo que o indivíduo explore sua criatividade e encontre novas formas de lidar com suas questões emocionais e psicológicas. Essa abordagem não exige habilidades artísticas prévias, pois o foco não está na técnica ou na estética da produção, mas no processo criativo e no significado subjetivo das criações.

A Associação Brasileira de Arteterapia (ABAT) define a prática como um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação entre cliente e profissional, com foco na criação estética e na elaboração artística em prol da saúde. Dessa forma, a arteterapia se diferencia de outras aborda-

gens terapêuticas ao priorizar o fazer artístico como meio de expressão e autoconhecimento, proporcionando aos participantes um espaço seguro para a exploração de suas vivências internas. Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em diversos contextos, como hospitais, escolas, clínicas e centros comunitários, beneficiando indivíduos de diferentes faixas etárias e condições emocionais, incluindo crianças, adultos, idosos e pessoas em situação de vulnerabilidade psicológica.

BASES TEÓRICAS

A arteterapia tem suas raízes nas teorias psicológicas de Sigmund Freud e Carl Gustav Jung, dois dos mais influentes pensadores da psicanálise e da psicologia analítica. Ambos reconheceram o papel da arte como um meio expressivo capaz de revelar aspectos profundos da psique humana, sendo fundamental para a compreensão e elaboração de conteúdos inconscientes.

Freud (1856-1939), considerado o pai da psicanálise, observou que a arte poderia expressar conteúdos inconscientes de maneira simbólica, funcionando como uma via de acesso a desejos reprimidos, traumas e conflitos internos. Para ele, a criação artística era uma forma de sublimação, ou seja, um mecanismo de defesa que permitia a canalização de impulsos inconscientes para uma produção criativa socialmente aceita. Em suas análises, Freud destacou a importância da interpretação das imagens e símbolos presentes nas obras de arte, argumentando que esses elementos poderiam revelar aspectos ocultos do psiquismo do artista e de seus processos emocionais.

Jung (1875-1961), por sua vez, via a criatividade artística como uma função psíquica natural e estruturante, essencial para o desenvolvimento da individualidade e da autorrealização. Diferente de Freud, que enfatizava os impulsos reprimidos, Jung acreditava que a arte emergia não apenas de conflitos internos, mas também da necessidade inata do ser humano de se expressar e buscar significado. Ele desenvolveu o conceito de inconsciente coletivo, que abrange arquétipos universais – imagens e símbolos presentes em diferentes culturas ao longo da história. Para Jung, a criação artística poderia revelar esses arquétipos, permitindo que o indivíduo compreendesse melhor sua própria jornada psicológica.

Além disso, Jung utilizava técnicas de desenho e pintura para facilitar a expressão de sonhos, sentimentos e emoções reprimidas. Ele incentivava seus pacientes a criarem mandalas e outras formas artísticas espontâneas, acreditando que essas representações visuais poderiam refletir o estado interno da psique. A análise das imagens criadas possibilitava o entendimento de processos internos, auxiliando na integração entre o consciente e o inconsciente. Dessa forma, a arte não era vista apenas como uma ferramenta terapêutica, mas como um meio de autoconhecimento e transformação pessoal.

Essas contribuições teóricas de Freud e Jung fundamentaram os princípios da arteterapia moderna, influenciando abordagens que utilizam a expressão artística como um recurso essencial para o tratamento psicológico e o desenvolvimento emocional.

ABORDAGENS PRINCIPAIS

As principais abordagens em arteterapia incluem a psicanalítica, a junguiana e a gestáltica, cada uma com suas bases teóricas específicas e formas de aplicação no contexto terapêutico. Apesar de suas diferenças conceituais, todas essas abordagens compartilham a ideia central de que a arte é um poderoso meio de expressão, capaz de revelar aspectos inconscientes da psique, promover a integração emocional e estimular o autoconhecimento e a transformação subjetiva.

Baseada nos conceitos desenvolvidos por Sigmund Freud, a arteterapia psicanalítica entende a criação artística como um processo que permite a externalização de conteúdos inconscientes. A arte funciona como uma linguagem simbólica, por meio da qual desejos reprimidos, traumas e conflitos internos podem emergir de forma segura e elaborada pelo terapeuta e pelo paciente.

Nessa abordagem, a interpretação das produções artísticas é essencial. O terapeuta analisa os elementos gráficos, formas, cores e símbolos utilizados, buscando compreender os significados ocultos por trás da criação. Além disso, o conceito de sublimação – um mecanismo de defesa descrito por Freud

– é frequentemente explorado, pois a arte permite que impulsos inconscientes sejam canalizados para uma expressão criativa, auxiliando no equilíbrio emocional e na resolução de conflitos internos.
Influenciada pela psicologia analítica de Carl Gustav Jung, essa abordagem vê a arte como um meio de conexão com o inconsciente individual e coletivo. Jung acreditava que a criatividade artística era uma manifestação espontânea da psique e que poderia revelar arquétipos universais – imagens simbólicas que fazem parte da estrutura psíquica humana e aparecem em mitos, contos e sonhos.
Na arteterapia junguiana, o processo criativo é valorizado como uma ferramenta para a individuação, ou seja, o desenvolvimento da identidade e da totalidade do ser. Técnicas como a criação de mandalas são amplamente utilizadas, pois Jung as considerava representações do self e meios de organizar e harmonizar os conteúdos internos do indivíduo. O terapeuta junguiano não busca interpretar as imagens de forma rígida, mas sim incentivar o paciente a refletir sobre seus próprios símbolos e significados, promovendo a autoconsciência e a integração psíquica.
A arteterapia gestáltica tem suas raízes na Gestalt-terapia, uma abordagem fenomenológica e humanista desenvolvida por Fritz Perls. Essa linha enfatiza a experiência presente, a tomada de consciência e a responsabilidade do indivíduo por seus processos internos.
Na abordagem gestáltica, a arte é vista como um meio de expressão direta da vivência do paciente no momento atual. O foco não está na análise do passado ou na interpretação simbólica das imagens criadas, mas sim na experiência do ato criativo em si. O terapeuta encoraja o paciente a explorar suas emoções e percepções enquanto cria, ajudando-o a desenvolver maior consciência sobre seus sentimentos, pensamentos e comportamentos.
Além disso, o uso da arte na Gestalt-terapia permite que o indivíduo experimente diferentes formas de expressão e resolva bloqueios emocionais de maneira espontânea e não verbal. O processo artístico é considerado uma extensão da experiência daqui e agora, proporcionando insights sobre padrões de comportamento e facilitando o crescimento pessoal.
Cada uma dessas abordagens traz uma perspectiva única para a arteterapia, oferecendo diferentes caminhos para o autoconhecimento e a transformação subjetiva. Enquanto a psicanalítica foca na interpretação dos conteúdos inconscientes, a junguiana valoriza o simbolismo e a conexão com os arquétipos, e a gestáltica enfatiza a experiência presente e a expressão emocional livre. Independentemente do método adotado, a arte se revela uma ferramenta terapêutica poderosa, capaz de promover bem-estar, equilíbrio emocional e desenvolvimento pessoal.

TÉCNICAS E APLICAÇÕES DA ARTETERAPIA

TÉCNICAS UTILIZADAS

As técnicas mais comuns na arteterapia incluem pintura, desenho, colagem, modelagem, música, dança e escrita criativa, cada uma com características específicas que podem ser adaptadas conforme o perfil do paciente e os objetivos terapêuticos. A escolha da técnica depende de diversos fatores, como idade, histórico emocional, dificuldades enfrentadas e preferências individuais, garantindo que o processo terapêutico seja significativo e eficaz.
A pintura é uma das técnicas mais utilizadas na arteterapia, pois permite a expressão espontânea de emoções e sentimentos por meio das cores, texturas e formas. O uso de diferentes materiais, como aquarela, tinta guache e acrílica, possibilita a experimentação de sensações diversas e a externalização de conteúdos internos de maneira não verbal. Além disso, a pintura pode ser uma ferramenta útil para trabalhar bloqueios emocionais, estimular a criatividade e desenvolver a coordenação motora.
O desenho oferece uma forma acessível e intuitiva de expressão, sendo amplamente utilizado tanto com crianças quanto com adultos. Através do traço, da composição e da escolha das cores, o indivíduo pode representar simbolicamente suas experiências, medos, desejos e conflitos internos. Em muitos casos, o terapeuta sugere temas específicos para incentivar a reflexão e a ex-

ploração de questões emocionais, mas também pode permitir que o paciente desenhe livremente, favorecendo a manifestação de conteúdos inconscientes.

A colagem é uma técnica versátil que possibilita a combinação de diferentes elementos visuais, como recortes de revistas, jornais, tecidos e materiais diversos. Essa abordagem permite que o paciente construa narrativas visuais a partir da escolha e disposição dos elementos, o que pode facilitar a reorganização interna de pensamentos e emoções. Além disso, a colagem estimula o processo de reconstrução simbólica, ajudando o indivíduo a ressignificar experiências passadas e explorar novas perspectivas.

A modelagem, feita com argila, massa de modelar ou outros materiais maleáveis, é uma técnica que estimula a conexão entre o corpo e a mente. O contato direto com a matéria-prima possibilita uma experiência sensorial rica, promovendo relaxamento e autoconhecimento. Essa técnica é especialmente indicada para pacientes que apresentam dificuldades em expressar emoções verbalmente, pois permite a externalização de sentimentos de forma concreta e tridimensional. Além disso, a modelagem pode ajudar no desenvolvimento da paciência e da tolerância à frustração, já que exige tempo e cuidado no processo criativo.

A música na arteterapia pode ser utilizada de diversas formas, como a composição de canções, a improvisação sonora e a escuta musical direcionada. O ritmo, a melodia e a harmonia exercem um impacto direto sobre o estado emocional do paciente, podendo ser usados para acalmar, estimular ou facilitar a expressão de sentimentos difíceis de verbalizar. A criação musical, por sua vez, permite que o indivíduo canalize suas emoções de maneira simbólica, promovendo um espaço de experimentação e liberdade.

A dança e o movimento corporal são técnicas fundamentais na arteterapia, pois envolvem a expressão emocional por meio do corpo. O movimento espontâneo permite que o indivíduo libere tensões, explore sua identidade e desenvolva maior consciência corporal. A dança pode ser estruturada ou livre, dependendo do objetivo terapêutico, e auxilia na regulação emocional, no fortalecimento da autoestima e na integração mente-corpo.

A escrita criativa, que pode incluir redação de contos, poesias, diários e cartas, é uma técnica valiosa para organizar pensamentos e sentimentos. Ela permite que o paciente reflita sobre suas emoções, elabore experiências passadas e desenvolva maior clareza sobre sua própria trajetória. O uso de metáforas e narrativas simbólicas facilita a expressão de conteúdos inconscientes e pode ser uma ferramenta poderosa para promover a ressignificação de vivências dolorosas.

Cada uma dessas técnicas possui um potencial terapêutico específico e pode ser utilizada isoladamente ou combinada com outras abordagens, conforme as necessidades do paciente. O terapeuta, ao selecionar a técnica mais adequada, leva em consideração não apenas os objetivos terapêuticos, mas também a afinidade do indivíduo com determinada forma de expressão, garantindo que o processo seja genuíno, transformador e enriquecedor.

APLICAÇÕES PRÁTICAS

A arteterapia é uma abordagem terapêutica versátil e abrangente, aplicada em diversos contextos para promover bem-estar emocional, desenvolvimento pessoal e inclusão social. Seu caráter interdisciplinar permite que seja utilizada em diferentes áreas, adaptando-se às necessidades específicas de cada grupo. Entre os principais contextos de aplicação da arteterapia estão os ambientes clínico, educacional, comunitário e hospitalar.

No âmbito clínico, a arteterapia é amplamente utilizada no tratamento de transtornos emocionais e psicológicos, como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático, transtornos alimentares e esquizofrenia. Ao possibilitar a expressão simbólica de conteúdos internos, a arte auxilia os pacientes a lidarem com sentimentos difíceis de verbalizar, promovendo um processo terapêutico profundo e transformador.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a abordagens psicoterapêuticas tradicionais, como a psicanálise e a terapia cognitivo-comportamental, contribuindo para a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima e a ressignificação de traumas. No tratamento de crianças e adolescentes, a utilização de materiais lúdicos e expressivos permite que emoções reprimidas sejam

exteriorizadas de forma mais acessível e espontânea.
Em adultos e idosos, a prática também pode ser um recurso valioso para lidar com perdas, transições de vida e processos de autoconhecimento. Para pacientes com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a arteterapia pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da autorregulação emocional e da socialização.
Na educação, a arteterapia desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais em crianças e adolescentes. O uso da arte como ferramenta pedagógica favorece a criatividade, melhora a concentração, amplia a capacidade de resolução de problemas e estimula a expressão emocional de forma saudável.
A abordagem é especialmente relevante para alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento ou necessidades educacionais especiais. Através do uso de técnicas como desenho, pintura, modelagem e música, os estudantes podem expressar sentimentos, fortalecer a autoestima e melhorar suas relações interpessoais.
Além disso, a arteterapia pode ser aplicada no treinamento socioemocional de crianças e jovens, ajudando-os a lidar com desafios como bullying, ansiedade escolar e dificuldades de adaptação. No contexto da educação inclusiva, a prática também auxilia na integração de alunos com deficiência, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e participativo.
A arteterapia também tem um impacto significativo no campo social e comunitário, sendo utilizada para promover inclusão social, fortalecimento da identidade coletiva e melhoria da qualidade de vida de grupos em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários de arteterapia são frequentemente implementados em centros de acolhimento, instituições para pessoas em situação de rua, casas de reabilitação e organizações que atendem mulheres vítimas de violência, refugiados e populações marginalizadas.
Por meio da arte, os participantes desses projetos encontram um espaço seguro para expressar suas vivências, reconstruir sua autoestima e fortalecer os laços comunitários. A criação coletiva de obras artísticas estimula o senso de pertencimento, proporcionando oportunidades de empoderamento e transformação social.
Além disso, a arteterapia é aplicada em instituições prisionais, como uma forma de ressocialização e reintegração de detentos, permitindo que eles expressem suas emoções e reflitam sobre suas trajetórias de vida. Em grupos de terceira idade, a prática contribui para a valorização da memória, a prevenção do isolamento e o fortalecimento das habilidades cognitivas.
Nos ambientes hospitalares, a arteterapia é utilizada como um recurso complementar no tratamento de pacientes com doenças crônicas, degenerativas ou terminais. Sua aplicação visa proporcionar alívio emocional, reduzir sintomas de ansiedade e depressão, fortalecer a resiliência e melhorar a qualidade de vida durante o processo de tratamento.
Para pacientes oncológicos, a prática da arteterapia pode auxiliar na expressão de sentimentos relacionados ao enfrentamento da doença, ao medo da morte e às transformações físicas decorrentes dos tratamentos. Em unidades de cuidados paliativos, a arte se torna uma ferramenta sensível para proporcionar conforto, promover dignidade e facilitar a comunicação entre o paciente, seus familiares e a equipe médica.
Em pediatrias, a arteterapia tem se mostrado especialmente benéfica para crianças hospitalizadas, ajudando-as a enfrentar o medo, a dor e a saudade de casa. Através de atividades lúdicas, como desenho, pintura e modelagem, os pequenos pacientes encontram formas de expressar suas emoções e vivenciar momentos de leveza em meio ao ambiente hospitalar.
Além disso, a arteterapia pode ser aplicada na reabilitação física e motora, auxiliando pacientes que sofreram acidentes, AVCs ou passaram por cirurgias complexas. O envolvimento em atividades artísticas estimula a coordenação motora fina, a reestruturação neuromuscular e o desenvolvimento da autoestima no processo de recuperação.
A versatilidade da arteterapia permite que ela seja utilizada em diversos contextos, adaptando-se às necessidades específicas

de cada indivíduo ou grupo. Seja no campo clínico, educacional, comunitário ou hospitalar, a arte se revela uma poderosa aliada no processo terapêutico, proporcionando bem-estar, autoconhecimento e transformação pessoal.

A ARTETERAPIA NO BRASIL

CONTRIBUIÇÕES DE OSÓRIO CESAR E NISE DA SILVEIRA

No Brasil, a arteterapia teve um desenvolvimento significativo a partir do século XX, impulsionado pelo trabalho de psiquiatras que buscavam novas abordagens para o tratamento de pacientes com transtornos mentais. Entre os principais pioneiros estão Osório Cesar e Nise da Silveira, cujas contribuições foram fundamentais para consolidar a arteterapia como uma prática terapêutica eficaz.

Osório Cesar, psiquiatra e pesquisador, introduziu o uso da arte no tratamento de pacientes psiquiátricos no Hospital do Juqueri, em São Paulo, na década de 1920. Inspirado pelas teorias psicanalíticas de Freud, ele percebeu que a expressão artística poderia revelar conteúdos do inconsciente, oferecendo uma via de comunicação alternativa para indivíduos com dificuldades de verbalização. Além de incentivar a produção artística dos internos, Cesar também analisava suas obras, identificando padrões e significados que poderiam contribuir para o diagnóstico e tratamento.

Já Nise da Silveira, psiquiatra que se tornou referência na humanização do tratamento psiquiátrico no Brasil, desenvolveu um trabalho inovador no Hospital Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir da década de 1940. Influenciada pelas ideias de Carl Gustav Jung, Nise rejeitou os métodos agressivos da psiquiatria tradicional, como eletrochoques e lobotomias, e propôs a arte como uma ferramenta terapêutica central no tratamento de pacientes com esquizofrenia.

Para dar visibilidade ao potencial expressivo e simbólico das obras criadas pelos pacientes, Nise fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, um espaço dedicado à preservação, estudo e exposição dessas produções artísticas. Suas pesquisas demonstraram como a arte poderia ser um meio de reconstrução da identidade e ressignificação da realidade interna dos pacientes, permitindo-lhes uma nova forma de interação com o mundo.

As contribuições de Cesar e Nise da Silveira abriram caminho para o reconhecimento da arteterapia como uma abordagem terapêutica legítima no Brasil. Suas pesquisas influenciaram profissionais da psiquiatria, psicologia e educação, ampliando o uso da arte como meio de expressão e tratamento em diferentes contextos.

A ARTETERAPIA CONTEMPORÂNEA

Atualmente, a arteterapia no Brasil é reconhecida como uma especialização para profissionais da saúde, como psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e educadores. A prática tem se expandido para além dos consultórios psicológicos e psiquiátricos, sendo amplamente utilizada em escolas, hospitais, comunidades terapêuticas, centros de reabilitação, instituições de assistência social e ambientes corporativos.

Com a crescente valorização das terapias integrativas e complementares, a arteterapia tem sido incorporada a programas de saúde mental e bem-estar, tanto no setor público quanto no privado. O Sistema Único de Saúde (SUS) tem incentivado sua aplicação em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e hospitais psiquiátricos, como forma de promover o acolhimento e a reinserção social de pacientes com transtornos mentais.

No âmbito educacional, a arteterapia tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de crianças e adolescentes, auxiliando na expressão de emoções, na socialização e na superação de dificuldades de aprendizagem. Escolas e projetos sociais têm adotado essa abordagem para trabalhar com alunos que enfrentam desafios emocionais, dificuldades cognitivas ou transtornos como TDAH e TEA.

Além disso, a arteterapia tem sido utilizada em contextos organizacionais, ajudando no manejo do estresse, na promoção da criatividade e na melhoria da comunicação interpessoal dentro de empresas. Oficinas arteterapêuticas são aplicadas em dinâmicas de grupo para estimular a expressão, a colaboração e a inteligência emocional dos

funcionários.
Com a regulamentação da profissão ainda em debate, diversas associações regionais e nacionais, como a União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT), trabalham para estruturar cursos de especialização e divulgar os benefícios da prática. O crescimento da arteterapia no Brasil reflete a busca por abordagens terapêuticas mais humanizadas e integrativas, reforçando seu potencial como ferramenta de transformação individual e coletiva.

BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA

BENEFÍCIOS EMOCIONAIS

A arteterapia desempenha um papel fundamental na promoção da saúde mental, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão por meio de processos criativos que permitem a expressão de sentimentos de forma não verbal. Muitas pessoas enfrentam dificuldades para verbalizar suas emoções, seja por traumas, bloqueios emocionais ou simplesmente pela complexidade dos sentimentos que vivenciam. A arteterapia oferece uma alternativa para essa comunicação, utilizando a arte como um canal seguro e livre de julgamentos.
O envolvimento em atividades artísticas, como pintura, modelagem ou desenho, ativa áreas do cérebro relacionadas ao relaxamento e à regulação emocional. Durante o processo criativo, os níveis do hormônio do estresse, o cortisol, tendem a diminuir, promovendo um estado de calma e concentração. Além disso, a repetição de movimentos artísticos, como traçar linhas ou misturar cores, pode gerar um efeito semelhante à meditação, ajudando na diminuição da tensão muscular e da agitação mental.
Para indivíduos que sofrem de ansiedade, a arteterapia oferece um espaço estruturado e seguro para a auto-exploração. A criação artística permite o foco no momento presente, reduzindo pensamentos intrusivos e excessivas preocupações com o futuro. Além disso, a liberdade para experimentar cores, formas e texturas pode ajudar na regulação emocional, permitindo que o indivíduo expresse medos e inseguranças de maneira simbólica.
Pacientes com depressão frequentemente enfrentam dificuldades em expressar seus sentimentos e podem experimentar isolamento emocional. A arteterapia auxilia na ressignificação dessas emoções, proporcionando uma experiência ativa e criativa que estimula a produção de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, substâncias associadas ao prazer e ao bem-estar. Além disso, o ato de criar algo novo pode fortalecer a autoestima e a sensação de realização, ajudando a restaurar a motivação e o interesse por atividades diárias.
Dessa forma, a arteterapia se mostra uma abordagem terapêutica eficaz para a saúde mental, permitindo que os pacientes explorem suas emoções de maneira livre e criativa, promovendo um alívio significativo dos sintomas de estresse, ansiedade e depressão.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E SOCIAIS

A prática da arteterapia oferece uma série de benefícios cognitivos, emocionais e sociais, estimulando habilidades essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento pessoal. Entre os principais ganhos proporcionados pelo processo artístico estão o fortalecimento da criatividade, o aumento da concentração, a melhora na resolução de problemas e a promoção da interação social em grupos terapêuticos.
A arteterapia incentiva a criatividade ao proporcionar um espaço livre para a experimentação e a expressão simbólica. Durante o processo artístico, os indivíduos são encorajados a explorar diferentes materiais, técnicas e formas de comunicação visual, o que amplia a capacidade de pensamento criativo e flexível. A criatividade não apenas fortalece a expressão emocional, mas também contribui para a construção da identidade e do senso de autonomia, permitindo que o paciente desenvolva novas perspectivas sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.
A criação artística exige atenção e envolvimento no presente, o que ajuda a desenvolver a concentração e a capacidade de foco. Durante as atividades, como pintura, escultura ou colagem, os indivíduos precisam se dedicar ao processo, organizando ideias, coordenando movimentos e explorando materiais com paciência e precisão. Esse estado de imersão pode ser comparado a um es-

tado de fluxo, no qual a mente se mantém completamente engajada na atividade, reduzindo distrações e promovendo um estado de relaxamento ativo.
A arteterapia também contribui para o aprimoramento das habilidades de resolução de problemas, pois envolve a busca por soluções criativas para desafios visuais e expressivos. Ao trabalhar com diferentes técnicas e materiais, os participantes aprendem a lidar com imprevistos, adaptar suas criações e explorar novas possibilidades. Esse processo reflete diretamente na vida cotidiana, auxiliando os indivíduos a enfrentarem dificuldades emocionais ou interpessoais com maior flexibilidade e resiliência.
A arteterapia pode ser realizada de forma individual ou em grupos terapêuticos, sendo que, no contexto grupal, a prática promove a interação social e o senso de pertencimento. As dinâmicas coletivas incentivam a comunicação, o compartilhamento de experiências e a troca de ideias, criando um ambiente acolhedor e colaborativo. Para indivíduos que enfrentam isolamento social ou dificuldades de relacionamento, a arte pode ser um meio facilitador para estabelecer conexões e desenvolver habilidades sociais, como empatia, escuta ativa e cooperação.
Dessa maneira, a arteterapia se destaca como uma abordagem terapêutica abrangente, que não apenas auxilia na expressão emocional, mas também fortalece habilidades cognitivas e sociais, contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado e saudável dos indivíduos.

BENEFÍCIOS FÍSICOS

A arteterapia pode desempenhar um papel fundamental na reabilitação física, oferecendo um meio terapêutico para estimular a coordenação motora, a força muscular e a destreza manual. O uso de atividades artísticas como desenho, pintura, modelagem com argila, recorte e colagem pode auxiliar na melhora das habilidades motoras finas e grossas, promovendo um maior controle dos movimentos e aumentando a autonomia dos pacientes.
Para indivíduos com síndrome de Down e outras condições que afetam o desenvolvimento motor, a arteterapia pode atuar como um recurso complementar ao trabalho de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Crianças com síndrome de Down, por exemplo, frequentemente apresentam hipotonia muscular (tônus muscular reduzido) e dificuldades na coordenação motora fina, o que pode impactar atividades cotidianas como escrever, amarrar os sapatos ou manipular pequenos objetos. Exercícios artísticos, como o manuseio de pincéis, lápis de cor, tesouras ou massinhas, ajudam a fortalecer os músculos das mãos e dos dedos, promovendo um melhor controle dos movimentos.
Além da reabilitação física, a prática artística estimula a integração sensorial e a percepção espacial. O contato com diferentes texturas, cores e materiais favorece a experimentação e a exploração sensorial, o que pode ser especialmente benéfico para pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento. A modelagem com argila, por exemplo, permite que os pacientes desenvolvam a força nas mãos e dedos enquanto exploram a maleabilidade do material, exercitando ao mesmo tempo sua criatividade e habilidades táteis.
A arteterapia também auxilia no fortalecimento da autoestima e da independência dos pacientes. Muitas vezes, indivíduos com comprometimentos motores enfrentam desafios para realizar atividades do dia a dia, o que pode gerar frustrações e sentimentos de incapacidade. Ao participar de processos criativos e verem suas produções artísticas ganharem forma, eles experimentam um senso de realização e conquista, o que contribui para sua motivação e confiança em suas próprias habilidades.
A abordagem da arteterapia voltada para a reabilitação física pode ser utilizada em diversos contextos, como clínicas de fisioterapia, hospitais, escolas e centros de reabilitação. Além disso, pode ser adaptada para diferentes faixas etárias e condições de saúde, atendendo tanto crianças quanto adultos e idosos que necessitam de suporte para desenvolver ou recuperar habilidades motoras.
Dessa forma, a arteterapia se revela uma ferramenta poderosa na reabilitação física, promovendo não apenas ganhos motores, mas também benefícios emocionais e sociais, ajudando os pacientes a desenvolve-

rem maior independência e qualidade de vida.

CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra como uma ferramenta poderosa para a promoção da saúde mental e do bem-estar, pois combina os benefícios terapêuticos da expressão artística com abordagens psicológicas que auxiliam na elaboração emocional, na ressignificação de experiências e no fortalecimento da identidade. Ao permitir que os indivíduos se expressem por meio de diferentes formas artísticas, como pintura, desenho, escultura, colagem, escrita e música, essa prática possibilita um contato mais profundo com o próprio mundo interior, facilitando a comunicação de sentimentos muitas vezes difíceis de verbalizar.

A arte tem a capacidade única de acessar conteúdos inconscientes e emoções reprimidas, funcionando como uma ponte entre o consciente e o inconsciente. Muitas vezes, traumas e conflitos internos permanecem ocultos ou são difíceis de expressar verbalmente, e a criação artística surge como um meio seguro e intuitivo para que esses sentimentos venham à tona. Ao transformar experiências internas em imagens e formas, os indivíduos podem compreender melhor suas emoções, ressignificar suas vivências e desenvolver novos modos de lidar com desafios emocionais.

Além de seu impacto emocional, a arteterapia também contribui para o desenvolvimento da criatividade, da flexibilidade cognitiva e da resolução de problemas. O ato de criar exige que os participantes experimentem, combinem elementos de maneira inovadora e desenvolvam sua capacidade de adaptação. Esse processo não apenas fortalece a imaginação, mas também pode ser aplicado em outros aspectos da vida, tornando os indivíduos mais abertos a mudanças, mais resilientes diante de desafios e mais confiantes em sua capacidade de expressar ideias e emoções.

A prática da arteterapia tem sido associada a uma melhora significativa no bem-estar geral, reduzindo sintomas de ansiedade, estresse e depressão. O envolvimento em atividades artísticas proporciona relaxamento, prazer e um estado de imersão conhecido como "flow", no qual a pessoa se concentra completamente no momento presente. Esse estado de fluidez e atenção plena ajuda a aliviar tensões emocionais, promovendo um maior equilíbrio psicológico e um aumento na sensação de bem-estar.

Nos últimos anos, a arteterapia tem se expandido para diferentes áreas de atuação, demonstrando sua versatilidade e eficácia. Além do contexto clínico, onde é aplicada no tratamento de transtornos psicológicos e emocionais, a prática tem sido incorporada em ambientes educacionais, promovendo o desenvolvimento emocional e social de crianças e adolescentes. Também tem sido utilizada em hospitais, auxiliando pacientes em processos de reabilitação física e emocional, bem como em contextos comunitários, contribuindo para a inclusão social e a construção de vínculos em grupos vulneráveis.

No Brasil, a arteterapia ganhou destaque graças ao trabalho de pioneiros como Osório Cesar e Nise da Silveira, que introduziram o uso da arte como ferramenta terapêutica no contexto psiquiátrico. Osório Cesar utilizou a arte como meio de expressão para pacientes psiquiátricos, analisando suas produções como formas de comunicação simbólica. Nise da Silveira, por sua vez, revolucionou a psiquiatria ao substituir tratamentos agressivos por práticas expressivas e terapêuticas, fundando o Museu de Imagens do Inconsciente, onde as produções artísticas dos pacientes eram valorizadas e estudadas.

Atualmente, a arteterapia continua a evoluir como uma área de atuação profissional relevante, sendo reconhecida como uma especialização para profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros e educadores. Com uma crescente valorização da saúde mental e da qualidade de vida, a arteterapia se consolida como um método eficaz e acessível para promover o autoconhecimento, a expressão emocional e o bem-estar integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurora. Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Vozes, 2011.

PORTO, Humberta. Arte e educação. São Paulo: Editora Pearson, 2014.
REIS, Aline Casanova dos. Arteterapia: a Arte como Instrumento no Trabalho do Psicólogo. Psicologia: Ciência e Profissão.
SILVEIRA, Nise da. O mundo das imagens. São Paulo: Ática, 2001.
NAUMBURG, Margareth. Dinamically oriented art therapy: Its principles and practice. Nova Iorque: Grune-Stratton, 1966.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

HELOÍZA MARTINS DE SOUSA

RESUMO
A Educação Especial desempenha um papel fundamental na inclusão e no desenvolvimento de indivíduos com necessidades especiais, e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que demanda atenção especial nesse contexto. O TEA é caracterizado por desafios na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Cada indivíduo no espectro autista é único, com suas próprias habilidades e desafios. Portanto, é essencial que a abordagem educacional seja personalizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Professores e profissionais da área da Educação Especial desempenham um papel crucial no apoio a crianças e jovens com TEA. Eles devem estar bem-preparados para adotar estratégias pedagógicas adequadas, que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes, respeitando suas diferenças individuais. Além disso, a colaboração entre escola, família e terapeutas é fundamental para garantir um ambiente de apoio e compreensão para os alunos com TEA. A troca de informações e a criação de um plano educacional individualizado são práticas essenciais para promover o progresso e o bem-estar desses estudantes. É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com TEA na sociedade começa na escola. Uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova a aceitação, é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a Educação Especial desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento de indivíduos com TEA. Com a implementação de práticas educacionais inclusivas e personalizadas, é possível proporcionar oportunidades de aprendizado e crescimento para todos, independentemente de suas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Diferenças; Inclusão; TEA.

INTRODUÇÃO

A educação especial atualmente no mundo passa por uma transformação significativa, impulsionada pela busca por inclusão e igualdade de oportunidades para todos os alunos. Cada vez mais, a sociedade reconhece a importância de oferecer um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada estudante, independentemente de suas diferenças.

Nesse cenário, as abordagens pedagógicas estão evoluindo para garantir que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a recursos e suportes adequados para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Professores e instituições educacionais estão se capacitando e se adaptando para proporcionar um ensino mais inclusivo e diversificado, que respeite a singularidade de cada estudante.

Além disso, avanços tecnológicos têm desempenhado um papel fundamental na educação especial, oferecendo ferramentas e recursos inovadores que ajudam a superar barreiras e aprimorar o aprendizado. A tecnologia assistiva, por exemplo, tem possibilitado maior autonomia e acesso ao conhecimento para alunos com deficiências, contribuindo para sua integração e sucesso acadêmico.

No entanto, apesar dos progressos realizados, ainda existem desafios a serem enfrentados no campo da educação especial. A falta de investimento, a escassez de profissionais capacitados e as barreiras sociais e culturais continuam sendo obstáculos a serem superados. É fundamental que a sociedade como um todo se engaje na promoção de uma educação inclusiva e acessível, que reconheça e valorize a diversidade de habilidades e potenciais de cada indivíduo.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Certamente, os genitores de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) usualmente experimentam, em um primeiro momento, a alegria imensa de ter um filho que, à primeira vista, parece desenvolver-se como qualquer outro. Contudo, em alguma fase do crescimento, geralmente após o primeiro ano, começam a surgir certos comportamentos que confundem os pais, sinais

que geram inquietação e que se intensificam com o passar do tempo. A recusa ao contato afetivo, a falta de reação a instruções verbais ou brincadeiras repetitivas são elementos que provocam um impacto profundo. Frequentemente, diante desses indicativos, os pais buscam por respostas junto a especialistas, principalmente pediatras, sem sucesso.

A ausência de alterações físicas óbvias na maioria das crianças com autismo dificulta a identificação do problema. O autismo muitas vezes frustra a primeira percepção de emoções intensas que surgem da preparação biológica para a reprodução (Rivière, 1997a). "A existência das pessoas com autismo é bastante complexa, pois a sua limitação não é visível à primeira vista e é de difícil compreensão" (Stanton, 2002, p.17).

Apresentar traços físicos normais, juntamente com a possibilidade de ter níveis de oleosidade elevados em algumas áreas do desenvolvimento, gera grandes incertezas nos pais, levando-os a questionar se o seu filho pode ter algum problema, ainda que não seja um distúrbio grave e irreversível como o autismo.

Somado a isso, os profissionais muitas vezes respondem às preocupações dos pais, tranquilizando-os e assegurando que o filho não enfrenta nenhum problema, encorajando-os a agir como pais convencionais e a não analisar o desenvolvimento do filho de forma negativa. Compreendemos a extensa incerteza que essas famílias atravessam. Esperança e desespero coexistem, gerando um impacto doloroso em quem observa uma criança com aparência típica.

A sensibilização em relação ao autismo é particularmente desafiadora, pois envolve uma condição associada a uma certa ambiguidade, incluindo a grande variação no prognóstico, a ausência de marcadores biológicos e a dificuldade dos pais em detectar sutis sintomas como esses que caracterizam o autismo em suas fases iniciais, devido à ampla gama de manifestações. O autismo não é uma desordem uniforme, nem claramente definida, e sua apresentação varia em um espectro de menos a mais afetado. Evolui ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores como o nível de capacidade intelectual associada ao acesso a apoio especializado.

É possível que, no autismo e em outros distúrbios do espectro autista, os primeiros indícios tenham sido negligenciados, embora, em retrospectiva, tenham sido interpretados de maneira semelhante. "Em minha visão, um dos aspectos mais dolorosos do autismo infantil é que, para os pais, o processo de perceber que algo está errado com o seu filho é bastante demorado" (Werner, Dawson, Osterling, Dinno, 2000).

Se por muito tempo eles são impedidos de perceber ou são deliberadamente cegos para isso, será extremamente desafiador superar essa falta de visão; será crucial ajudá-los a enxergar a realidade e, acima de tudo, a enfrentar essa situação.

O ambiente escolar muitas vezes suscita questionamentos sobre a igualdade ou diferença entre os alunos matriculados nas salas de aula, especificamente sobre se todos devem aprender da mesma maneira e, consequentemente, utilizar uma única metodologia de ensino-aprendizagem padronizada para todos.

O primeiro passo fundamental para implementar a inclusão de forma eficaz é aprimorar a formação dos professores. Os programas de capacitação para professores regulares e de educação especial normalmente coexistem nas faculdades de educação, porém raramente são ministrados em conjunto por professores de ambas as áreas. Esses programas devem começar a quebrar essas barreiras e integrar a instrução, seguindo a tendência das escolas públicas. As disciplinas devem abranger uma diversidade de estratégias de ensino planejadas para atender às necessidades e habilidades dos alunos com os quais esses futuros professores irão trabalhar. Em suma, o ambiente universitário deve refletir as salas de aula que os professores irão liderar no futuro.

Crianças e jovens no espectro do autismo frequentemente necessitam de rotinas para compreender o mundo ao seu redor. Isso implica que eles podem achar desafiadores os horários não estruturados, como o período de almoço e o intervalo.

Esses alunos muitas vezes precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades em interações sociais e de comunicação. Muitos desejam

construir amizades, mas encontram dificuldades devido à falta das habilidades sociais convencionais. Infelizmente, eles são alvo frequente de intimidação, pois seus colegas podem não ter consciência ou aceitação do autismo.

A SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS

Se observarmos atentamente qualquer sala de aula, logo perceberemos que fisicamente existem notáveis diferenças entre os alunos presentes. Há características físicas distintas que nos diferenciam e nos tornam únicos como indivíduos. Após essa primeira análise visual na sala de aula, surge a pergunta: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alunos são diversos entre si, e é aí que a importância da 'diversidade' se destaca. A diversidade implica um conjunto de elementos distintos, referindo-se à existência de diferenças e singularidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam transtornos que compartilham o comprometimento das funções de desenvolvimento. Este conceito mais recente foi possível devido aos avanços metodológicos nos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISARIO E CUNHA, 2010, p. 8).

Com alunos diversos em salas de aula desde a educação infantil, cada um com características próprias, potenciais e necessidades de aprendizagem distintas, é crucial repensar os métodos de ensino-aprendizagem. A escola precisa evoluir em paralelo com a sociedade, que avança rapidamente, para garantir que os métodos educacionais não fiquem estagnados em abordagens do passado.

A inclusão e a participação são fundamentais para a dignidade humana e para o exercício dos direitos humanos, refletindo-se na educação por meio do desenvolvimento de estratégias que buscam criar oportunidades equitativas. A integração de crianças com necessidades especiais é mais eficaz em escolas inclusivas que atendem a toda a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

A inclusão não se limita ao ambiente escolar, pois uma escola inclusiva não pode existir em uma sociedade excludente (RODRIGUES, 2003).

É essencial que escolas, professores, políticos e pais questionem a uniformidade organizacional e os paradigmas educacionais frente à realidade atual, marcada por uma população estudantil diversificada, acesso à informação, demanda por conhecimento como bem social e requisitos da sociedade global (ALARCÃO, 2003, p. 88).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais presente na educação infantil. A colaboração entre família e escola é fundamental para proporcionar um acompanhamento adequado que contribua para o desenvolvimento integral do aluno com autismo

Quanto mais cedo for iniciado um tratamento adequado para uma criança diagnosticada com autismo, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento, considerando as principais dificuldades associadas ao autismo, como estabelecer relações sociais, comunicação verbal e não verbal, desenvolvimento do jogo simbólico, imaginação e adaptação a mudanças de rotina (APPDA, 2000).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que

ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.
É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p.185).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

BAIXA VISÃO E CEGUEIRA
De acordo com as normas nacionais referentes à Educação Especial e Integrada no Brasil (Brasil, 2008, p. 15), os estudantes abrangidos pelo Ensino Especial englobam "[...] indivíduos com limitações, distúrbios amplos de desenvolvimento e habilidades/ brilhantismo notáveis". Além disso, o suporte é direcionado a cenários que envolvem estudantes com problemas de leitura ou déficits de atenção.
O início da Educação Especial no Brasil remonta à criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1854. Segundo Fialho (1978), a instituição foi fundada por José Alvarez de Azevedo, o primeiro educador cego do Brasil, com a aprovação do Imperador Dom Pedro II, sob a intermediação do médico José Francisco Xavier Sigaud, pai de Adélia Sigaud, aluna de Alvarez de Azevedo. Impresso pelas realizações de Adélia ao adotar o sistema Braille, o médico facilitou um encontro entre o professor e o Imperador. Conforme Kassar (2011), apesar das primeiras ações inclusivas no Brasil, apenas nas últimas décadas a luta pela educação universal ganhou força, partindo do princípio de que o Instituto Nacional dos Jovens Cegos atendia a uma parcela restrita da população e as práticas inclusivas diferiam daquelas definidas na legislação atual do país.
A batalha por uma sociedade equitativa, por um mundo onde todos possam usufruir da liberdade de expressão e crença, vivendo sem receios ou privações, baseando-se no respeito à dignidade de todos os indivíduos e na igualdade de direitos fundamentais, levou à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento simboliza um movimento global do qual o Brasil é parte integrante.
Discutir a educação inclusiva implica em transformar uma sociedade excludente, promovendo a participação de todos os segmentos sem distinção de status econômico, sociocultural, étnico, de gênero ou político. Para construir essa nova sociedade, é fundamental o envolvimento de cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação, que pode ser uma ferramenta para promover a igualdade e justiça social, não apenas no sistema educacional, mas também na comunidade em geral. (FACION, 2008, p. 55).

As transformações na orientação econômica vêm impactando a esfera educacional de forma significativa. Essas mudanças incluem reduções nos investimentos e a promoção de uma suposta igualdade, concedendo bolsas de estudo a estudantes considerados "excepcionais" provenientes de contextos menos favorecidos. Paralelamente, os recursos destinados ao Ministério da Educação Pública e às instituições de ensino superior públicas sofrem cortes. Há uma clara preferência pelo crescimento do setor privado em todos os níveis, ao passo que o acesso dos jovens ao ensino superior é restringido por meio de testes de admissão, excluindo assim os menos privilegiados que frequentam escolas públicas.
Estas medidas, apesar de oferecerem bolsas, acabam por perpetuar a marginalização social e a exclusão de grupos minoritários. As políticas voltadas para meninos e meninas com necessidades especiais estão em constante evolução, transitando de um modelo de escola integrada para os primeiros passos de uma escola inclusiva. Contudo, simultaneamente, são estabelecidas catego-

rizações pela Subsecretaria de Educação Básica para definir as deficiências, o que pode resultar em segregação e afetar a dignidade das pessoas. Dessa forma, a concepção de escola inclusiva representa uma iniciativa inovadora e democrática, visando acolher indivíduos de todas as esferas sociais.

O processo de ensino nas instituições educacionais abarca o fomento da participação cívica, que pressupõe o envolvimento ativo dos cidadãos em assuntos pertinentes às suas comunidades, sejam elas familiares, profissionais, sociais ou políticas. Esse engajamento implica em solidariedade entre os integrantes de uma comunidade escolar, de modo a distribuir a responsabilidade pela instrução não apenas entre os professores, mas também entre os estudantes, autoridades, pais e membros civis. Nessa perspectiva, a educação inclusiva implica em uma corresponsabilidade por todos os participantes do processo educativo e no apoio às crianças com exigências educacionais específicas, sem rotulá-las com incapacidades físicas, visuais, auditivas ou similares.

A capacidade de acolher colegas com essas particularidades é um dos propósitos educacionais, visando integrar não somente aqueles com demandas educacionais especiais, mas também aqueles que enfrentam obstáculos para frequentar a escola, transcender a mera tolerância e fomentar uma postura ativa de aceitação e integração em todas as atividades educativas e extracurriculares por parte dos docentes e colegas. Assim, é promovida uma cultura de convivência e apoio recíproco, em oposição a uma mentalidade puramente competitiva.

Num contexto capitalista, influenciado por políticas neoliberais que enaltecem a rivalidade como chave para o êxito e bem-estar, torna-se mais complexo alcançar a idealização de uma escola verdadeiramente equitativa e justa. Contudo, as utopias têm sido forças moldadoras de sociedades ao longo da história, e a convicção de que "a educação contribui para a coesão social ao fomentar a convivência e proporcionar oportunidades de integração na vida produtiva, desenvolvimento cultural e participação nas instituições sociais" constitui o alicerce para erigir uma utopia capaz de catalisar uma mudança profunda na sociedade em termos de valores e posturas em relação às pessoas com exigências educacionais específicas.

Uma abordagem educacional inclusiva reflete, portanto, os fundamentos de uma sociedade democrática, equitativa e acolhedora. A transformação política em direção a uma democracia global deve infiltrar-se na esfera educativa - tanto de forma coletiva quanto individual - para propiciar uma sociedade mais colaborativa e solidária. Essa abordagem educacional não recebeu o devido destaque de especialistas do passado, que negligenciaram temas relacionados à educação especial, políticas de integração ou educação inclusiva.

A inclusão no campo educacional requer não apenas uma visão nacional, mas também internacional, como propósito político para os países membros das Nações Unidas. Assim, é imperativo reconhecer que, para a UNESCO (1990):

Inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. É imprescindível a efetivação do direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que por motivos diversos são excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A estratégia educacional voltada para crianças com necessidades educativas especiais em todas as regiões não seguiu uma linha uniforme ao longo do tempo: inicialmente, partiu de uma abordagem segregacionista e separatista que sugeria a criação de espaços específicos para crianças com determinadas carências, evoluindo para a ideia de uma escola inclusiva, sem abordar adequadamente o conceito de integração escolar, como poderia ser efetivada e que adaptações curriculares seriam requeridas para atingi-la, além de que tipo de orientação seria necessária para os educadores em formação e em exercício; não se considerou também a disponibilização de assistentes para apoiar o ensino em sala de aula ao lidar com alunos com essas especificidades.

No momento atual, as transformações democráticas devem permear o ambiente es-

colar, visando moldar os futuros cidadãos sob uma perspectiva de sociedade renovada. A democracia no campo educacional começa com a inclusão na escola, assegurando que nenhum indivíduo seja excluído e que todos - crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres, com ou sem incapacidades - tenham suas necessidades educacionais essenciais atendidas.

[...] Uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas está na maneira como encaram as diferenças na constituição biológica das pessoas. Quando vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica resulta na exclusão das pessoas de atividades que sua condição dificulta. A exclusão é justificada, inicialmente, com a espera de avanços científicos que possam corrigir biologicamente a anomalia. Porém, enquanto essa correção não ocorre, as barreiras aumentam, uma vez que a exclusão em si cria outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num ciclo contínuo. Assim, a deficiência é gerada. (TUNES, 2003, p. 9)

Essa concepção vai além da simples expansão dos serviços educativos, levando em conta os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos alunos, com o intuito de promover a aquisição de competências que facilitem a aprendizagem, aprimorem a qualidade de vida e impulsionem o desenvolvimento econômico, social e cultural, resultando em uma melhoria das aptidões profissionais e da qualidade de vida.
Não se resume apenas à aquisição das competências básicas de leitura, escrita, comunicação oral, cálculo e resolução de problemas como objetivos finais da educação, mas sim em utilizá-las como bases para um progresso humano mais substancial, por meio de conteúdos essenciais, conhecimentos teóricos, valores práticos e atitudes necessárias para a sobrevivência, pleno desenvolvimento das capacidades, vida digna, participação ativa no progresso, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e aprendizagem contínua.
Uma democracia educacional concebida dessa maneira seria insuficiente para abranger uma variedade de cidadãos frequentemente marginalizados do sistema educativo, incluindo aqueles com deficiências de qualquer natureza - alguns mais afetados que outros, porém segregados ou, pior ainda, alvo de discriminação por parte da sociedade, escola e cidadãos.
Assim, a democracia sem uma reforma escolar é incompleta; e esta, sem mudanças sociais, é uma utopia vazia. A política educacional no Brasil tem sido caracterizada por sua inconsistência em relação a esse segmento da população. Desde a total desconsideração da educação especial até a abordagem da escola integrada e a proposta moderada de uma escola inclusiva.
A incapacidade de enxergar é categorizada em dois conjuntos de circunstâncias diferentes: a cegueira e a visão limitada. A cegueira refere-se à completa alteração de uma ou mais funções primordiais da visão, prejudicando de forma irreversível a habilidade de distinguir cor, dimensão, distância, configuração, localização ou movimento dentro de um campo visual variável.
BAIXA VISÃO
Caracteriza-se por uma limitação visual que, mesmo com correções convencionais (como lentes ou óculos), dificulta o planejamento e execução de tarefas visuais, mas pode ser melhorada com o uso de dispositivos ópticos e não ópticos, além de adaptações no ambiente, dispositivos ou técnicas. Algumas ajudas incluem lupas, contrastes de cores, binóculos, ampliadores de tela e livros com fontes maiores. Em alguns casos, a baixa visão pode progredir para cegueira. Essa condição não impacta a capacidade intelectual da pessoa. Usuários de óculos comuns podem não se enquadrar nessa categoria.
CEGUEIRA
Refere-se à ausência total ou parcial da visão. Geralmente é uma condição permanente e não afeta as habilidades intelectuais da pessoa.
Nesses cenários, questões psicológicas desempenham um papel crucial no aprendizado de indivíduos com essas limitações. O respeito mútuo entre colegas e professores é fundamental para promover confiança e um ambiente acolhedor e inclusivo, em vez de apenas tolerância. A colaboração e o apoio mútuo são essenciais nessas situações. Além disso, essas áreas contam com

amplo suporte da sociedade e da tecnologia moderna, incluindo livros em braille, computadores adaptados, telefones especiais e gravadores. O aspecto emocional, tanto em casa quanto na escola, é fundamental.
Na maioria dos casos, as instituições educacionais devem ser capazes de acolher crianças com necessidades especiais, exceto em situações extremas. No entanto, é importante manter um equilíbrio adequado entre alunos com necessidades educacionais especiais e aqueles considerados "normais", para não sobrecarregar os professores e garantir que recebam a atenção necessária e um currículo adaptado às suas necessidades. Em alguns países, como na França, escolas auxiliares são disponibilizadas para apoiar os educadores que lidam com alunos nessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial desempenha um papel vital na jornada de inclusão e desenvolvimento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É através de práticas personalizadas, da colaboração entre escola, família e profissionais, e do estímulo à diversidade e aceitação que podemos construir um ambiente educacional e social mais inclusivo e acolhedor.
Ao reconhecer e valorizar as diferenças de cada indivíduo com TEA, abrimos portas para um aprendizado significativo e para a construção de relações mais empáticas e respeitosas. A busca por estratégias educacionais que atendam às necessidades específicas de cada aluno no espectro autista é um compromisso que, quando realizado com dedicação e sensibilidade, pode gerar impactos positivos e duradouros em suas vidas.
A inclusão de pessoas com TEA não é apenas uma questão de acesso à educação, mas também um imperativo moral e social. Através de uma abordagem inclusiva e do reconhecimento da diversidade como um valor enriquecedor, podemos promover uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora para todos os seus membros.
Portanto, é fundamental que a Educação Especial continue a evoluir, adaptando-se às necessidades em constante mudança dos alunos com TEA, e que a conscientização e a sensibilização em relação a essa condição sejam ampliadas. Somente assim poderemos construir um futuro onde a diversidade seja celebrada e onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças.
A discussão em torno da inclusão na educação é complexa e emotiva, com defensores enfatizando a importância de valorizar todas as crianças, independentemente de suas diferenças, e promover um ambiente onde todos se sintam pertencentes e incluídos. A abordagem inclusiva busca ensinar valores cruciais aos alunos e defender a educação de todos os estudantes.
Os pais desejam que seus filhos com deficiência participem plenamente das interações sociais típicas da infância, incluindo amizades, atividades recreativas e o desenvolvimento de relacionamentos significativos. Esses aspectos emocionais intensos tornam desafiador questionar a prática da inclusão sem enfrentar críticas sobre valores de tolerância e diversidade.
Aqueles que questionam a eficácia da inclusão muitas vezes não contestam os valores subjacentes, mas sim a capacidade prática de implementação. A educação especial existe porque algumas crianças não se beneficiam dos métodos tradicionais de ensino ou de currículos padronizados. Para esses casos, é crucial oferecer instrução individualizada adaptada aos seus estilos de aprendizagem específicos. Professores especializados em educação especial recebem treinamento profissional para atender a essas necessidades únicas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). Autismo: Integrar. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação,

2010.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 23 de julho de 2022.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ONU, "Normas uniformes sobre oportunidades iguais para pessoas com deficiência", resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993.

ORRÚ, Silva Ester. “Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo”. In: ORRÚ, Silva (ORG). Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de janeiro: Wak Editora, 2012.

RIVIÈRE, A. Definição, etiologia, educação, papel psicopedagógico da família no autismo. Curso de desenvolvimento normal e autismo. Santa Cruz de Tenerife. 1997.

_____. Tratamento do autismo como um transtorno do desenvolvimento: princípios gerais. In A. Rivière e J. Martos (ed.) O tratamento do autismo. Novas perspectivas (23-59). Madri: Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Linha Critica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfaction of Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5 a 9 de março de 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Marco de Ação para Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994.

UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA FORMULADO POR JOHN RAWLS

IGOR LEITE SOUSA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar uma introdução teórica ao conceito de justiça distributiva proposto pelo filósofo estadunidense John Rawls. Para tanto, pesquisou-se artigos acadêmicos sobre o princípio da liberdade, da igualdade, da justiça e do direito, temas caros ao ex-professor da Universidade de Harvard citado no título. O conhecimento dos ideais rawlsianos é de significativa relevância ainda em 2025, em prol de compreender e enfrentar desafios atuais, como a desigualdade social e a ascensão de uma mentalidade contrária aos direitos humanos. Durante o processo de escrita, foi possível perceber que os termos "igualdade" e "equidade" são popularmente lidos como sinônimos, embora tal acepção seja um equívoco: igualdade tem a ver com tratar as pessoas iguais de maneira igual, já a equidade se compromete a tratar os desiguais de maneira desigual (SÃO PAULO, 2020). Para Santos (1997), todos temos direito a um tratamento diferenciado que almeje a exploração de nossas potencialidades humanas. Dito isto, e considerando a provável circulação deste trabalho nas mãos de docentes da educação básica, a importância encontrada para a presente proposta consiste em refletir sobre a justeza das políticas públicas aplicadas em âmbito educacional e qual o impacto delas na vida de alunos e professores que diariamente caminham pelo chão da escola. Sendo assim, além de contribuir com a formação do professorado, também espera-se promover uma reflexão em direção a atitudes mais justas, tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: justiça distributiva; equidade; educação; John Rawls.

ABSTRACT
This article aims to present a theoretical introduction to the concept of distributive justice proposed by the American philosopher John Rawls. To this end, were used academic articles on the principles of freedom, equality, justice and law, topics dear to the former Harvard University professor mentioned in the title. Knowing the Rawlsian ideals nowadays is a significant act in order to understand and face current challenges, such as social inequality and the rise of a mentality contrary to human rights. During the writing process, it was possible to realize that the terms "equality" and "equity" are popularly read as synonyms, although this meaning is a mistake: equality has to do with treating equal people equally, while equity commits to treating unequal people unequally (SÃO PAULO, 2019). According to Santos (1997), we all have the right to differentiated treatment in favor of the exploration of our human potential. Therefore, considering the likely circulation of this work in the hands of basic education teachers, the importance found for this proposal consists in reflecting on the fairness of public policies applied in the educational sphere and their impact on the lives of students and teachers who walk the school floor every day. So, in addition to contributing to the formation of teachers, it is also expected to promote reflection in favor of fairer attitudes, both in school and in society as a whole.

KEYWORDS: distributive justice; equity; education; John Rawls.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre justiça distributiva no âmbito educacional é de grande pertinência visto que, para muitos brasileiros, o acesso à educação representa uma possibilidade de mudança de vida e de ascensão social. É comum que jovens de origem periférica tenham que acumular a jornada escolar com alguma atividade laboral ou doméstica, uma vez que não podem passar as tardes em clubes de lazer ou simplesmente relaxando, como é comum acontecer com crianças e adolescentes oriundos de famílias com alto poder aquisitivo, já que as demandas do dia a dia se sobrepõem para os mais pobres. Nesse sentido, ao comparar a trajetória de um jovem de origem periférica com um de classe média ou alta, verifica-se a importân-

cia das políticas de distribuição para nivelar o campo de disputa. Ao contrário do que algumas pessoas podem pensar, não se trata de privilegiar os oprimidos e estimular a falta de esforço, e sim promover a construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva.

Visando contribuir com este bem comum, a compreensão dos conceitos de desigualdade, equidade e justiça torna-se fundamental. Portanto, este texto almeja contextualizar o raciocínio de um pensador muito importante na filosofia contemporânea, famoso por dedicar anos de estudo à análise de delicadas situações sociais: o norte-americano John Rawls. Dentre seus diversos postulados, o que se destaca neste artigo é o conceito de justiça distributiva, mais simplesmente compreendido como a maneira em que os recursos e as oportunidades presentes em uma sociedade são distribuídos. Todos estão tendo acesso? De que maneira? Existe alguma apropriação indevida? Quais são os mecanismos que possibilitam a distribuição?

Estas e outras questões urgem um debate mais aprofundado se, de fato, houver interesse na efetivação de uma sociedade equânime. Tal conceito, mais detalhado afrente, tem a ver com dar às pessoas o que elas precisam, de forma proporcional e adequada às suas circunstâncias, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Há quem diga que este agir se trata de uma utopia já que, considerando a existência de aproximadamente 8 bilhões de pessoas no mundo, querer que todos tenham as mesmas oportunidades parece impossível. Mas o que deveria ser de fato impossível é pensar que, mesmo com tanta gente capaz, ainda existam indivíduos vivendo em condições sub-humanas no que diz respeito à alimentação, moradia, acesso ao trabalho, escola... É pela transformação na vida dessas pessoas que a equidade deve existir.

METODOLOGIA

A escrita deste artigo foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, utilizando textos e materiais que discutem o conceito de justiça distributiva e que também apresentam a trajetória de John Rawls. Considerando a vivência do autor deste texto no âmbito escolar, sobretudo no contexto da educação básica em estabelecimentos públicos, procurou-se tecer aproximações entre a temática abordada e a prática profissional de quem vos escreve. A razão para esta escolha metodológica repousa na tentativa de atrair professores da educação básica para um debate que precisa ser travado em prol do fortalecimento de uma escola mais justa, daí a necessidade de explicar o que, aqui, se entende por "justiça": um princípio moral invocado para firmar o reconhecimento de que todos os seres-humanos têm valor e precisam ser tratados de maneira equânime, respeitando suas potencialidades individuais e o seus direitos inalienáveis, numa perspectiva ancorada à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, de acordo com o doutor em Ciências Jurídico-Políticas Marcelo Machado Costa Lima, o preceito de justiça adotado por Rawls e presente no cerne deste texto entende que desigualdades econômicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de justa igualdade de oportunidades. Ou seja, um sistema justo só o será se aqueles que estão em condições menos favoráveis na sociedade, tiverem iguais condições de oportunidade em relação aos demais membros, de acessarem os diferentes cargos e posições a serem ocupados pelos indivíduos. Sem dúvida, o tão em voga sistema de cotas nas universidades e nos cargos públicos, deriva diretamente desta concepção principiológica de sociedade justa estabelecida por Rawls. (LIMA, 2020, p.237).

Vale comentar que o direcionamento deste artigo a professores da educação básica vai ao encontro da fala do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que afirma a necessidade de o professor também ser um pesquisador visando a garantia do processo de ensino-aprendizagem: “não há ensino sem pesquisa e [nem] pesquisa sem ensino.” Paulo Freire (1999, p. 32). Portanto, consultou-se a visão sobre equidade presente nos currículos das redes estadual e municipal de São Paulo, considerando a importância pedagógica destes documentos, cujo uso é obrigatório, para os professores paulistas. Tal consulta resultou em breves comentários traçados na etapa a seguir, o desenvolvimento, que também procurou explorar os conceitos de “des”igualdade e diferença.

DESENVOLVIMENTO

É muito comum que a discussão sobre equidade seja iniciada em diversos contextos acadêmicos com a imagem que se segue. Trata-se de um clássico da internet que já serviu para introduzir o conceito a diversos usuários do X, Facebook e Instagram, redes sociais de muita fama e consumo hoje em dia. Tendo em vista a relevância social deste recurso gráfico, é importante tecer comentários referentes. A seguir, apresentam-se considerações básicas que aludem à ilustração abaixo, extraída do site “Abelha Fístula” em 15 de fevereiro de 2025.



Imagem 1: Representação gráfica dos conceitos "igualdade" e "equidade".

Numa primeira observação, logo percebe-se em evidência dois recortes muito similares: três jovens atrás de uma cerca assistindo a uma partida de beisebol. A questão é que todos os telespectadores atrás da cerca possuem tamanhos diferentes, fazendo com que apenas o mais alto e o de estatura mediana vejam plenamente. Já o menor, infelizmente, tem a visão 100% bloqueada devido ao seu tamanho. Ou seja, uma característica física, da qual muitas vezes não se tem controle, acabou prejudicando a experiência de uma pessoa que merecia estar naquele espaço tal como os demais.

É válido comentar que um esforço interpretativo mais forte sobre a situação dos três jovens permite compreender que, provavelmente, não houve pagamento de ingresso, visto que os três estão alocados atrás de uma cerca ao invés de estarem sentados na arquibancada como os demais telespectadores. Tal ocorrência pode suscitar uma relação com o capitalismo, já que vivemos sob a égide de um sistema econômico que garante mais conforto a quem pode pagar, e não a quem precisa, daí a necessidade de políticas públicas que visem corrigir desigualdades numa perspectiva aliada ao pensamento de John Rawls, em breve introduzido neste artigo.

Voltando à imagem apresentada, é possível dizer que o que garante a visão do homem de estatura mediana, ao centro, é a caixa em que ele se apoia, do contrário, não teria a altura necessária para acompanhar a partida. Isso acontece com o menor de todos, na ponta, que mesmo com o auxílio da caixa (que todos utilizam), ainda não consegue enxergar além da barreira. O da extremidade esquerda, porém, mesmo fazendo uso da caixa, já conseguiria assistir com tranquilidade se se apoiasse apenas nos próprios pés. Toda esta situação serve para demonstrar que, muitas vezes, os recursos disponíveis para determinado grupo social são distribuídos de forma desigual, produzindo (ou aprofundando) desigualdades que devem ser corrigidas para atingir o objetivo de viabilizar a existência de uma sociedade mais equânime.

Para que o menor de todos pudesse ver, seria preciso a utilização de dois caixotes e, felizmente, é justamente isso o que acontece na segunda imagem, à direita, em que os três meninos conseguem acompanhar a partida: o maior de todos sem caixa, o intermediário com uma e o menor com as duas restantes. Logo, essa metáfora visual esboça um entendimento de que é preciso tratar os diferentes de forma diferente para que haja igualdade, por mais contraditório que isso possa parecer, afinal, viu-se que uma distribuição igualitária dos recursos - uma caixa para cada menino - não foi o suficiente para garantir a visão de todos, já que cada um possuí uma estatura única.

A ideia de tratar os iguais de maneira igual e os diferentes de maneira diferente já está arraigada na concepção pedagógica das escolas que visam se constituir como espaços inclusivos. No Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo, por exemplo, é expresso o compromisso por uma educação que atenda ao direito de todos os estudantes

aprenderem, eliminando as possíveis barreiras e fortalecendo as potencialidades de cada educando. Para tanto, a concepção de equidade enxerga as diferenças como características intrínsecas ao ser-humano, daí a importância de não invisibilizá-las:

nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: "o que há de igual nos diferentes?" (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Já na rede estadual de São Paulo, por meio do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), é firmado um compromisso de aceitação e respeito às diferenças dos educandos, que, mesmos distintos, precisam ter acesso a um conjunto de aprendizagens comuns delimitadas pelo Documento. Assim, promover-se-á uma superação de desigualdades educacionais a partir da garantia de que todos, independente de suas características biopsicossociais, tenham acesso aos conteúdos estabelecidos como essenciais.
Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual. (SÃO PAULO, 2019, p. 18).
O fato das duas maiores redes educacionais do Brasil, em relação a municípios e a estados, respectivamente, coadunarem no que diz respeito a concepção de equidade e a importância de promovê-la no âmbito educacional sinaliza um consenso de que deve haver um esforço do poder público, em geral, para garantir uma aprendizagem de qualidade para todos, independentemente dos marcadores sociais que caracterizam a nossa humanidade (gênero, etnia, sexualidade, religião, classe social etc). No fim das contas, cabe resgatar a compreensão de que todos somos iguais perante o texto constitucional e, consoante o mesmo, temos direito à educação, basta checar os artigos 205 e 206:
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL,1988).

Trata-se de um compromisso fácil de assumir? De forma alguma! Mas é necessário diante da diversidade existente em todas as escolas do território nacional. Citando o sociólogo português Boaventura Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 122).

Concluindo a proposta de análise da imagem apresentada como tentativa para explicar os conceitos de “igualdade” e “equidade”, visa-se, agora, definir um outro vocábulo deveras importante para o cume deste artigo: a palavra desigualdade. Tal termo costuma ser apreendido como sinônimo de “diferente”, contudo, segundo Sousa (2020) não se trata da mesma noção:

a palavra desigualdade não deve ser compreendida como sinônimo de diferença, já que a desigualdade se refere a processos relacionais na sociedade, que têm o efeito de

limitar ou prejudicar o status de um determinado grupo. Por exemplo, a cor branca e a cor negra são naturalmente diferentes, mas o fato de no Brasil os negros terem menos acesso à educação superior em relação aos brancos (FRY & MAGGIE, 2004) é uma desigualdade. (SOUSA, 2020, p.17).

Até agora, foi possível verificar que a concepção de equidade está profundamente atrelada ao que entendemos por desigualdade, visto que o esforço em promover atitudes equânimes almeja corrigir, ou pelo menos atenuar, as injustiças encontradas numa sociedade desigual e que beneficiam os mais poderosos. Nesse sentido, é pertinente observar o que versa um dos maiores filósofos da humanidade quando o assunto é a perpetuação de uma sociedade desigual. Para Jean-Jacques Rosseau:

[...]se vemos um punhado de poderosos e de ricos no pináculo das grandezas e da fortuna, enquanto a multidão rasteja na obscuridade e na miséria, é porque os primeiros só estimam as coisas de que gozam na medida em que os outros delas são privados porque, sem mudar de condição, cessariam de ser felizes se o povo cessasse de ser miserável. (ROSSEAU, 2017, p. 84).

Sendo assim, a discussão sobre desigualdade e diferença urge ser feita para evitar que as pessoas confundam conceitos que, apesar de próximos, não são sinônimos. O dicionário online Michaelis , acessado em 15 de fevereiro de 2025, traz como primeira definição do termo diferença o seguinte: "qualidade ou estado de diferente; propriedade ou característica pela qual pessoas ou coisas diferem umas das outras". Já para desigualdade, o mesmo recurso diz que se trata de uma "falta de equilíbrio; disparidade, distância". Vale comentar que estes resultados exibidos não são os únicos disponíveis e que a seleção de ambos acorreu para melhor explicar suas aproximações e distanciamentos. Nessa perspectiva, ainda de acordo com Sousa (2020) compreender desigualdade e diferença como termos sinônimos pode ser nocivo à tentativa de promover a consolidação de uma sociedade mais justa, uma vez que estaríamos naturalizando diferenças que, ao contrário da cor de pele, do gênero, da sexualidade, da religião etc, não são legítimas, afinal, como é possível normalizar uma sociedade com grandes conglomerados desperdiçando toneladas de alimentos ao mesmo tempo em que há pessoas morrendo de fome por não ter acesso à comida? Uma vez ficando clara a necessidade em adotar políticas públicas num viés distributivo em favor de corrigir as desigualdades existentes no espaço em que habitamos, faz-se mister depreender quem serão os destinatários destas ações, E é aí que vem à tona um outro conceito muito proveitoso em toda a teoria de Jonh Rawls, o chamado “véu da ignorância”. Uma melhor apropriação deste conceito pode ser possibilitada mediante a observação da imagem da deusa grega da justiça, Themis, cujos olhos estão vendados. Abaixo, uma representação visual da entidade, extraída do site “Jornal Prédio 3” em 15 de fevereiro de 2025, para melhor assimilação:



Imagem 2: Deusa da Justiça “Themis”.

A presença da venda nos olhos se justifica para demonstrar a imparcialidade com que uma autoridade máxima deve agir em via de, realmente, ser justa: não julgar as pessoas conforme seus gostos pessoais e assumir

uma postura isenta diante dos envolvidos. Ou seja, um juiz não tem que condenar ou absolver ninguém da cadeia com base em suas preferências pessoais ou na observância de características intrínsecas aos acusados, como gênero, etnia, idade, sexualidade, enfim. Seu agir se pautará exclusivamente pelo que a legislação determina em caso de infração. Sendo assim, o conceito de "véu da ignorância", muitas vezes associado a outro importante postulado rawlsiano, o de "posição original", é fundamental para atribuir significado à noção de justiça elaborada pelo docente harvardiano. Recorrendo mais uma vez à Lima (2020), infere-se que véu da ignorância:

significa dizer que ninguém sabe nada de si próprio nem dos outros (amigos e inimigos), de forma que a única escolha possível será a que contemple ao máximo todos os membros da sociedade, estejam estes em que situação fosse. Assim, não pode aquele que se encontra na posição original conhecer qualquer tipo de atributo natural, físico ou psicológicos tais como talento, dons, capacidades. Também não poderiam conhecer a sua posição socioeconômica (pobre, rico, classe social, nível educacional). Não poderiam nem mesmo saber sobre que concepções de bem e projetos de vida teriam. Referimo-nos aqui, por exemplo, a sua religiosidade. Véu de ignorância tem por propósito garantir a imparcialidade (termo caro a Rawls), assegurando tratamento equânime no processo de escolha de princípios universais de justiça. (LIMA, 2020, p. 234 – 235).

Já seguindo em direção às considerações finais, faz-se notório observar a seguinte citação alusente às lacunas que inevitavelmente aparecem durante a explicação de um conceito:

As maneiras como podemos descrever um conceito são potencialmente infinitas, e toda descrição que fizermos omitirá ou excluirá outras descrições possíveis. O objetivo da desconstrução não é mostrar como essas lacunas podem ser preenchidas de modo a tornar nossa descrição mais completa e adequada, mas mostrar que lacunas são inevitáveis. (FEARN, 2004, p. 177).

Sendo assim, esclarece-se que este artigo visa se constituir como mais uma fonte de pesquisa concernente aos termos justiça distributiva, desigualdade e equidade, e não se apresentar como referência absoluta e incontestável acerca das idealizações que foram abordadas aqui. Assim, para um melhor entendimento, recomenda-se a leitura de mais fontes, inclusive aquelas presentes nas referências bibliográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões tecidas neste artigo, é possível compreender que vivemos num contexto de profundas desigualdades sociais que, se não corrigidas, poderão dificultar, ainda mais, a vida de diversos brasileiros. Dito isto, a discussão acerca de mecanismos de correção de desigualdades, como impostos regressivos e programas de transferência de renda, é fundamental para a melhoria da qualidade de vida da maioria das pessoas, sobretudo das mais pobres. Os estudos de John Rawls são de grande auxílio na compreensão desses mecanismos, sendo utilizados como referências na formulação de diversas políticas públicas que almejam estabelecer algum tipo de equidade.

Tendo em vista tudo o que se procurou apresentar neste texto, pode-se compreender que a justiça distributiva, inerentemente associada à conceituação de equidade, consiste em tratar os iguais de maneira igual e os desiguais de maneira desigual, pois, do contrário, se estaria perpetuando ainda mais desigualdades. Ao pensar nos governos que precisam arrecadar impostos em defesa de efetivar políticas sociais para o desenvolvimento de determinada população, fica mais fácil entender o que, segundo a literatura citada, é chamado de justiça distributiva. Simplificando e pedindo perdão pela repetição massiva do sufixo "idade", basta lembrar que quem tem a qualidade de possibilidade, deve pagar mais impostos, e quem tem a qualidade de necessidade, deve pagar menos. Assim, ao menos teoricamente, equilibra-se a balança da arrecadação e faz-se com que as pessoas consigam arcar com os seus débitos. Esse pensamento se relaciona com o conceito de justiça distributiva desenvolvido por Rawls, o qual procurou-se expli-

car no decorrer desta escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CONCEITO ILUSTRADO. John Rawls | FILOSOFIA. Youtube, 12 de setembro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uFbkArj-XFA&t=322s>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FEARN, N. Aprendendo a filosofar em 25 lições: Do poço de Tales à desconstrução de Derrida. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LIMA, M. M. C. John Rawls e os princípios de justiça: algumas aproximações conceituais para o jurista contemporâneo. Revista do Ministério Público, v. 75, p. 231, 2020.

ROUSSEAU, J. J. A origem da desigualdade entre os homens. São Paulo: Lafonte, 2017.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, Seduc/Undime SP. São Paulo: Seduc/SP, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SOUSA, I. L. Os (des)entendimentos de professoras e professores da educação básica sobre a temática "gênero". Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Imagens:

Imagem 1: <https://abelhafistula.wordpress.com/2014/11/02/e-preciso-entender-o-significado-da-palavra-equidade/>. Acesso em: 15 fev. 2025.;

Imagem 2: <https://jornalpredio3.com/2019/08/08/simbolos-da-justica/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A VALORIZAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA

IVA GONÇALVES PEREIRA

RESUMO:
Este artigo discute a importância da escuta ativa na educação infantil, destacando seu papel fundamental no fortalecimento do vínculo entre educadores e crianças, bem como na promoção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e participativo. A escuta ativa vai além de simplesmente ouvir: trata-se de prestar atenção genuína às expressões, falas, emoções e gestos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, com saberes e experiências a serem valorizados. Ao praticar essa escuta sensível e empática, os professores são capazes de compreender melhor as necessidades individuais, os interesses e as dificuldades dos alunos, o que possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, personalizadas e significativas. Além disso, quando as crianças percebem que suas vozes são levadas em consideração no cotidiano escolar, sua autoestima, segurança emocional e motivação aumentam consideravelmente, favorecendo o engajamento nas atividades e o desenvolvimento integral. A escuta ativa também estimula a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação de cidadãos participativos e conscientes. Ao valorizar a voz infantil, a escola cumpre seu papel social de formar indivíduos respeitados em sua singularidade, promovendo uma cultura de paz, respeito e diálogo. Assim, este artigo reforça que ouvir a criança não é um gesto secundário, mas uma postura ética e pedagógica indispensável para a construção de uma educação infantil verdadeiramente humanizada e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta ativa; Educação infantil; Inclusão; Voz da criança.

ABSTRACT:
This article explores the importance of active listening in early childhood education, emphasizing its role in building strong bonds between educators and children and promoting a welcoming and participatory learning environment. Active listening involves more than just hearing; it requires genuine attention to children's words, emotions, and behaviors, recognizing them as individuals with unique perspectives and valuable experiences. Through this empathetic approach, teachers can better understand each child's specific needs, interests, and challenges, enabling them to implement inclusive and personalized teaching strategies. When children feel listened to and respected, their self-esteem and emotional security improve, which in turn fosters greater engagement and participation in classroom activities. Active listening also plays a key role in encouraging children's autonomy, creativity, and critical thinking, contributing to their holistic development. Moreover, by prioritizing children's voices, schools help to build a culture based on respect, empathy, and dialogue, which is essential for democratic and meaningful education. The article concludes that active listening is not a secondary act, but a fundamental ethical and pedagogical practice necessary to ensure a truly humanized and transformative early childhood education.

KEYWORDS: Active listening; Early childhood education; Inclusion; Children's voice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo o alicerce para o aprendizado ao longo de toda a vida. Durante essa fase, as crianças constroem suas primeiras noções sobre o mundo, aprendem a se relacionar com os outros e começam a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua formação. Assim, garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas necessidades e características individuais, possam ter oportunidades de crescimento, é imprescindível para a construção de uma educação de qualidade. Contudo, no contexto da educação infantil, os educadores se deparam com desafios significativos, especialmente quando se trata da diversi-

dade de alunos. Crianças com necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem podem demandar métodos pedagógicos diferenciados, e nem sempre as práticas tradicionais são suficientes para atender a essas especificidades. Nessa perspectiva, a escuta ativa surge como uma ferramenta indispensável para a criação de um ambiente de ensino mais inclusivo e adaptado.

A escuta ativa permite que os educadores percebam as dificuldades e necessidades dos alunos, muitas vezes não evidentes à primeira vista, mas que influenciam diretamente no seu processo de aprendizagem. A capacidade de ouvir e entender o que cada criança expressa – seja por palavras, gestos ou comportamentos – é crucial para implementar estratégias pedagógicas eficazes. Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem, e Piaget (1976) destaca a necessidade de uma abordagem gradual e adaptada à evolução cognitiva da criança. A escuta ativa, portanto, não é apenas um ato de ouvir, mas um processo que envolve compreender o contexto de cada criança e responder a suas necessidades de maneira personalizada. Além disso, para que a escuta ativa seja realmente eficaz, é necessário que os professores recebam formação contínua. Isso lhes permite identificar dificuldades de aprendizagem de forma precoce, o que pode ser crucial para a implementação de intervenções pedagógicas apropriadas. A formação contínua também oferece aos educadores as ferramentas e conhecimentos necessários para trabalhar com metodologias inclusivas, permitindo que eles se adaptem às necessidades de cada aluno e promovam um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo discutir os desafios e soluções pedagógicas para a construção de uma educação infantil inclusiva, destacando o papel essencial da escuta ativa na criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível e significativo para todas as crianças. Ao explorar esses aspectos, buscamos oferecer uma reflexão aprofundada sobre como práticas pedagógicas que valorizam a voz da criança podem contribuir para a superação das barreiras educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e eficiente.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA

A escuta ativa desempenha um papel crucial na promoção de práticas inclusivas na educação infantil, especialmente quando se considera a valorização da voz da criança. Segundo Noddings (2003), a escuta ativa é uma forma de garantir que as crianças sejam vistas como participantes ativas no seu processo de aprendizagem. Para que o processo de aprendizagem seja realmente eficaz e inclusivo, é fundamental que a criança se sinta ouvida e

respeitada em suas opiniões e sentimentos. A interação constante entre educadores, crianças e famílias facilita a criação de um ambiente de aprendizagem onde as necessidades individuais de cada aluno são reconhecidas e atendidas.

A escuta ativa, como enfatizado por Freire (1996), é um componente essencial da educação que visa empoderar as crianças, permitindo que elas expressem suas ideias, sentimentos e necessidades. Freire argumenta que a educação não deve ser um processo unilateral, onde o educador apenas transmite o conhecimento, mas deve ser um processo dialógico, em que ambos, educador e aluno, compartilham experiências e aprendem mutuamente. Esse processo não apenas ajuda no desenvolvimento acadêmico, mas também no bem-estar emocional das crianças. A teoria de Vygotsky (1998) sobre a interação social no aprendizado sugere que a comunicação e a escuta ativa são cruciais para o desenvolvimento cognitivo. Quando as crianças se sentem ouvidas, elas se tornam mais confiantes e motivadas para aprender, criando um ambiente educacional positivo e inclusivo.

A formação contínua dos professores é essencial para que eles estejam preparados para ouvir ativamente e integrar as necessidades e as vozes das crianças nas práticas pedagógicas. De acordo com Sarmento (2010), a formação de professores deve ir além da simples transmissão de técnicas pedagógicas, devendo incluir a preparação para desenvolver habilidades de escuta ati-

va e empatia. Isso assegura que os educadores saibam lidar com as diferentes necessidades dos alunos e, assim, criar práticas mais inclusivas. Além disso, é importante que as famílias estejam engajadas no processo educativo, contribuindo com informações que ajudem os educadores a melhor compreender as particularidades de cada criança. Bronfenbrenner (1996) destaca a importância do ambiente familiar e escolar na construção do aprendizado das crianças, sugerindo que a parceria entre a escola e a família tem um impacto direto na qualidade da educação. Esse engajamento cria uma parceria eficaz que fortalece o vínculo entre o ambiente escolar e o doméstico.

Com a colaboração entre escola e família, é possível garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de se desenvolver de maneira plena e significativa. Isso contribui para uma sociedade mais inclusiva e empática, onde as crianças são tratadas com respeito e suas capacidades são valorizadas, criando um aprendizado mais equitativo e eficaz.

DESAFIOS DA ESCUTA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da escuta ativa no ambiente escolar da educação infantil enfrenta diversos desafios, os quais exigem adaptações tanto dos educadores quanto da estrutura escolar. A escuta ativa, conforme Noddings (2003), envolve mais do que simplesmente ouvir as palavras das crianças; ela abrange a compreensão profunda de suas emoções, pensamentos e experiências. Esse processo exige uma escuta atenta e uma capacidade de lidar com a complexidade das necessidades infantis, algo nem sempre fácil de alcançar nas condições atuais das escolas. A escuta ativa se configura como um processo relacional e interativo, que demanda a criação de um vínculo genuíno entre educador e aluno, o que muitas vezes esbarra nas limitações do sistema educacional.

Um dos maiores desafios é a sobrecarga de tarefas e a escassez de tempo, o que pode impedir que os educadores dediquem a devida atenção às expressões dos alunos. Como Freire (1996) ressalta, a educação deve ser um processo dialógico, mas a rigidez curricular e a pressão por resultados podem limitar esse espaço. A busca incessante por objetivos acadêmicos e o ritmo acelerado das aulas deixam pouco espaço para a escuta atenta das necessidades emocionais e cognitivas dos alunos. A falta de tempo também pode resultar na superficialidade das interações entre educadores e crianças, dificultando o estabelecimento de uma relação de confiança mútua e o pleno desenvolvimento do potencial da escuta ativa.

Além disso, a formação pedagógica tradicional não aborda amplamente a prática da escuta ativa, deixando os educadores sem as ferramentas necessárias para aplicar essa abordagem de forma eficaz. Como aponta Tardif (2002), a formação inicial dos professores, muitas vezes, não prepara adequadamente para lidar com a complexidade do trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula, incluindo a importância da escuta. A escuta ativa exige habilidades interpessoais e emocionais que nem sempre são trabalhadas nos currículos de formação docente, o que pode resultar em práticas pedagógicas mais centradas no conteúdo do que no desenvolvimento integral da criança.

Outro desafio significativo é a diversidade de necessidades entre os alunos. Em turmas com crianças que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, a adaptação da escuta às especificidades de cada aluno pode ser complexa. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é um componente fundamental do desenvolvimento, e adaptar as práticas de escuta a essa diversidade é essencial para o aprendizado. A escuta ativa, nesse contexto, deve ser flexível, ajustando-se às necessidades de cada criança, o que exige dos educadores uma sensibilidade apurada para perceber as diferenças individuais de cada aluno. Contudo, como aponta Rinaldi (2006), a adaptação pedagógica à diversidade ainda é um desafio em muitas instituições, que muitas vezes falham em oferecer um suporte adequado para que os educadores possam efetivamente responder a essas demandas.

A resistência a métodos de ensino mais flexíveis, que favoreçam uma maior interação e escuta, também constitui um obstáculo importante. A imposição de métodos tradicionais, muitas vezes centrados no ensino expositivo e em avaliações formais, dificul-

ta a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas. Como L. S. Vygotsky (1998) defende, a aprendizagem acontece em contextos sociais, sendo necessária a criação de ambientes que favoreçam a troca de experiências entre educadores e alunos. No entanto, a rigidez e a falta de inovação nas práticas pedagógicas em muitas escolas podem levar à exclusão de métodos de ensino mais colaborativos, que favoreçam a escuta e o respeito às diferenças.

Em resumo, a implementação da escuta ativa na educação infantil é um processo desafiador que demanda mudanças tanto nos comportamentos dos educadores quanto na estrutura organizacional das escolas. A formação contínua dos professores, a flexibilização curricular e a criação de ambientes pedagógicos mais inclusivos são passos essenciais para superar esses obstáculos e promover um ambiente de aprendizagem mais equitativo e respeitoso. A escuta ativa, como proposta por Noddings (2003) e fundamentada por teóricos como Vygotsky (1998) e Freire (1996), deve ser integrada às práticas pedagógicas, garantindo que todas as crianças tenham voz e participação ativa no processo educativo.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A ESCUTA ATIVA

Para superar esses desafios, é crucial adotar estratégias estruturadas que incentivem a escuta ativa de maneira contínua e eficaz. Sarmento (2010) enfatiza que a formação contínua dos educadores é uma das ações necessárias para que esses profissionais possam desenvolver habilidades de escuta eficazes. Programas de capacitação focados na importância de ouvir atentamente as crianças ajudam os educadores a integrar a escuta ativa nas práticas pedagógicas cotidianas. A formação deve incluir não apenas técnicas de comunicação, mas também a sensibilização para a compreensão das emoções e necessidades subjacentes às palavras das crianças, o que, segundo Noddings (2003), exige uma postura ética e empática do educador.

Além disso, criar um ambiente escolar que favoreça a comunicação e o diálogo é fundamental. Conforme sugerido por Bronfenbrenner (1996), a configuração do ambiente escolar deve permitir interações significativas, criando espaços nos quais as crianças possam expressar livremente suas ideias, sentimentos e experiências. A escuta ativa deve ser integrada a momentos de conversa individualizada, como rodas de conversa e atividades lúdicas, para que as crianças se sintam realmente ouvidas. A configuração do ambiente escolar deve ser pensada para facilitar a expressão e o diálogo, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também os afetivos e culturais, garantindo um espaço seguro onde as crianças possam se expressar sem medo de julgamento.

A utilização de métodos de comunicação não-verbal também se revela uma estratégia eficaz. Muitas vezes, as crianças pequenas têm dificuldades em expressar suas emoções verbalmente. Como Vygotsky (1998) sugere, as ferramentas alternativas podem ser essenciais para ajudar as crianças a se comunicarem de maneira mais fluida e significativa. Atividades como o desenho, a expressão corporal e os jogos de faz de conta permitem que as crianças se expressem de forma criativa, ampliando suas formas de comunicação e facilitando o entendimento das suas necessidades emocionais e cognitivas. A utilização de tais abordagens pode ser especialmente importante no contexto de crianças com necessidades especiais, para quem a expressão verbal pode ser limitada ou desafiadora.

A escuta ativa não deve se limitar à verbalização, mas deve ser entendida como um processo de total envolvimento com as necessidades do outro, conforme exposto por Carl Rogers (1980). Ouvir atentamente as crianças, entender suas dificuldades e suas potencialidades, e adaptar as práticas pedagógicas de forma personalizada, são elementos-chave para promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor. Portanto, a integração de estratégias pedagógicas que favoreçam a escuta ativa, juntamente com a formação contínua dos educadores e a criação de ambientes de aprendizagem interativos e acessíveis, são essenciais para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA VALORIZAÇÃO

DA VOZ DA CRIANÇA

O educador desempenha um papel central na implementação da escuta ativa e na valorização da voz da criança. Para que essa prática tenha sucesso, é necessário que o professor adote uma postura empática e receptiva. Como afirma Noddings (2003), a relação de cuidado, que é central na escuta ativa, envolve não apenas ouvir, mas também interpretar as emoções e as necessidades das crianças. O educador deve ser capaz de ouvir o que a criança diz e também o que ela não diz, captando os sinais não-verbais, o que implica um cuidado genuíno em entender o outro em sua totalidade, incluindo seus sentimentos, medos e desejos.

A criação de um ambiente acolhedor e seguro é crucial para que as crianças se sintam à vontade para compartilhar suas experiências. A pesquisa de Winnicott (1965) destaca a importância de um "ambiente facilitador", onde a criança se sinta livre para se expressar sem medo de rejeição. Quando as crianças sabem que suas opiniões e sentimentos são respeitados, elas se tornam mais confiantes e motivadas a participar ativamente do processo de aprendizagem. Freire (1996) também defende que o respeito e a valorização do aluno são essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa, pois é através do diálogo e da escuta respeitosa que a verdadeira educação acontece. Isso fortalece a autoestima da criança, criando um ciclo de confiança e engajamento no aprendizado.

Além disso, a escuta ativa requer que os educadores ajustem suas estratégias pedagógicas de acordo com as respostas das crianças. Bronfenbrenner (1996) sugere que a flexibilidade e a adaptação às necessidades individuais de cada aluno são essenciais para promover uma educação inclusiva. O educador deve estar disposto a adaptar seu plano de ensino, suas atividades e até mesmo sua postura para atender às diferentes formas de aprendizagem e necessidades emocionais das crianças. A escuta ativa, portanto, implica uma abordagem dinâmica, em que as estratégias de ensino não são fixas, mas sim ajustadas conforme o contexto e as particularidades de cada criança.

Em sua teoria sociointeracionista, Vygotsky (1998) reforça a importância da mediação no processo educativo, salientando que a aprendizagem é construída a partir da interação social. Isso significa que a escuta ativa deve ser uma prática que promove a interação e o entendimento mútuo, facilitando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A adaptação das práticas pedagógicas, com base nas necessidades e nas respostas das crianças, é uma maneira de garantir que o aprendizado seja mais significativo e acessível para todos.

Por fim, a escuta ativa exige que os educadores pratiquem uma reflexão constante sobre suas práticas e busquem se aprimorar continuamente. Participar de grupos de estudo, discutir sobre a prática educacional e receber feedback das crianças e das famílias são maneiras pelas quais os educadores podem melhorar a qualidade da escuta ativa em sala de aula. Segundo Schön (1983), a reflexão na ação permite que os professores ajustem suas abordagens em tempo real, aprendendo com cada situação e aprimorando sua prática pedagógica. Além disso, a troca contínua de experiências com outros profissionais da educação, assim como o envolvimento das famílias no processo, contribui para uma escuta mais eficaz e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Em resumo, a escuta ativa, quando bem aplicada, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado significativo e inclusivo. O educador deve ser mais do que um transmissor de conteúdo; ele precisa ser um facilitador da expressão e do desenvolvimento das crianças, sempre disposto a ouvir, refletir e adaptar suas práticas conforme as necessidades dos alunos.

MÉTODOS

O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, com foco na compreensão da importância da escuta ativa no processo de aprendizagem na educação infantil e na valorização da voz da criança. A pesquisa foi estruturada a partir de uma revisão bibliográfica, análise documental, estudo de casos e observação em campo, permitindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e seu impacto no ambiente educacional. 1. Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de identificar as principais contribuições teóricas e práticas sobre a escuta ativa e a valorização da voz da criança na educação infantil. Para isso, foram utilizados bancos de dados acadêmicos, como Scielo, PubMed e Google Acadêmico, a fim de levantar artigos científicos publicados nos últimos 20 anos. A revisão abrangeu temas como a importância da escuta ativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, as implicações pedagógicas dessa prática e os efeitos da valorização da voz da criança na construção de um ambiente inclusivo.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental consistiu na consulta a diretrizes educacionais, planos curriculares e relatórios de órgãos públicos e instituições de pesquisa, com o objetivo de compreender como a escuta ativa está sendo incorporada nas políticas educacionais. A pesquisa procurou identificar as recomendações para a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a voz da criança, observando como essas diretrizes favorecem o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

ESTUDO DE CASOS

Para entender melhor a aplicação da escuta ativa e a valorização da voz da criança, foram analisados estudos de caso de escolas que adotam práticas pedagógicas que incentivam a escuta ativa. Os critérios para a seleção dos casos incluíram:

A implementação de metodologias que promovem a escuta ativa e valorização da expressão da criança, como rodas de conversa, atividades lúdicas e momentos de interação individualizada.

A presença de registros que evidenciem o impacto dessas práticas no desempenho acadêmico, social e emocional dos alunos.

O relato de boas práticas, documentadas por professores e gestores escolares, que evidenciam a eficácia dessas metodologias no processo de aprendizagem.

OBSERVAÇÃO EM CAMPO

A observação participante foi utilizada como técnica de coleta de dados em ambientes escolares que promovem a escuta ativa. O objetivo da observação foi registrar como as crianças e os educadores interagem em contextos onde a voz da criança é valorizada, identificando os impactos dessa prática no engajamento, motivação e no processo de aprendizagem dos alunos. A observação permitiu uma compreensão aprofundada de como a escuta ativa contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, no qual as crianças se sentem à vontade para se expressar e participar ativamente. Os resultados da pesquisa evidenciam a importância da escuta ativa no processo de aprendizagem na educação infantil, destacando os benefícios dessa prática para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A análise dos dados coletados a partir de estudos de casos, observações em campo e revisão bibliográfica revelou que a escuta ativa, quando aplicada de maneira eficaz, pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, respeitosa e engajante.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS DA ESCUTA ATIVA

Os estudos de caso e a observação em campo mostraram que a escuta ativa contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando os educadores se dedicam a ouvir atentamente as crianças, tanto verbalmente quanto por meio de sinais não-verbais, elas se sentem mais motivadas a se engajar nas atividades pedagógicas. De acordo com Noddings (2003), a escuta ativa é uma prática que vai além da simples audição; ela envolve a empatia e a compreensão das emoções e necessidades das crianças, o que favorece a construção de uma autoestima positiva. As crianças que se sentem ouvidas demonstram um aumento na confiança e na motivação, refletindo diretamente em seu desempenho acadêmico e no processo de aprendizagem. Os dados coletados indicaram que, em ambientes escolares onde a escuta ativa é uma prática constante, observou-se um aumento significativo na participação das crianças nas atividades pedagógicas, com uma melhora nas habilidades de comunicação e resolução de problemas. Além disso, a valorização da voz da criança contribui para a criação de

um ambiente mais colaborativo, no qual os alunos se sentem à vontade para expressar suas ideias e emoções, favorecendo o aprendizado coletivo.

IMPACTO SOCIAL E COMPORTAMENTAL

A escuta ativa também teve um impacto positivo no desenvolvimento social das crianças. Nas escolas observadas, as crianças mostraram maior capacidade de socialização e empatia, além de uma melhoria na capacidade de trabalhar em grupo. Segundo Freire (1996), o respeito à voz da criança é fundamental para a construção de uma relação educador-aluno baseada no diálogo e na cooperação. As crianças que se sentiram ouvidas mostraram-se mais dispostas a colaborar, compartilhar e respeitar as opiniões dos outros, criando um ambiente mais harmonioso e de apoio mútuo.

A redução de comportamentos disruptivos também foi observada em turmas que implementaram práticas de escuta ativa. Quando as crianças sentem que têm espaço para se expressar e que suas opiniões são valorizadas, a incidência de problemas de disciplina diminui, uma vez que a autoestima das crianças é fortalecida e elas desenvolvem um senso de pertencimento e respeito pela comunidade escolar.

DESAFIOS E BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCUTA ATIVA

Apesar dos benefícios, a implementação da escuta ativa na educação infantil enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos identificados foi a sobrecarga de tarefas dos educadores, que muitas vezes não conseguem dedicar o tempo necessário para ouvir as crianças de forma atenta e significativa. O currículo rígido e a pressão por resultados também foram mencionados como fatores que limitam a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis, que incluam momentos de escuta ativa e de valorização da voz da criança. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um processo dialógico e que o sistema educacional precisa permitir essa flexibilidade para que os educadores possam atender às necessidades de cada criança de forma personalizada.

Além disso, a falta de formação específica para os educadores sobre como aplicar a escuta ativa de forma eficaz também foi um desafio. Muitos professores relataram a necessidade de capacitação contínua para desenvolver habilidades que permitam não apenas ouvir as palavras das crianças, mas também compreender suas emoções e necessidades subjacentes, conforme Noddings (2003) propõe.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES

As escolas que adotaram metodologias mais flexíveis e inclusivas, como rodas de conversa, atividades lúdicas e momentos de reflexão individualizada, demonstraram sucesso na promoção da escuta ativa. Essas práticas permitiram que as crianças expressassem suas opiniões, sentimentos e necessidades de maneira mais fluida, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e personalizada.

A utilização de estratégias de comunicação não-verbal também se mostrou eficaz. Muitas crianças, especialmente aquelas em estágios iniciais de desenvolvimento, têm dificuldades em articular suas emoções de forma verbal. Ao incorporar atividades como desenhos, expressão corporal e jogos de faz de conta, os educadores foram capazes de compreender melhor as necessidades das crianças e adaptar suas abordagens pedagógicas. A pesquisa também indicou que a integração de tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação, foi uma estratégia útil para crianças com dificuldades de comunicação verbal.

IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Outro ponto importante destacado pelos resultados foi a colaboração constante entre escola e família. Quando as famílias estão envolvidas no processo educacional e compartilham informações sobre as necessidades de seus filhos, os educadores podem ajustar suas práticas de escuta ativa de forma mais eficaz. A participação dos pais nas atividades escolares, como reuniões e projetos conjuntos, fortalece o vínculo entre a escola e a família, criando um ambiente mais coeso e acolhedor para as crianças. Esse envolvimento conjunto contribui para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica

mais inclusiva e respeitosa, centrada nas necessidades individuais de cada criança.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados da pesquisa revela a escuta ativa como um componente essencial no processo de aprendizagem na educação infantil, especialmente em contextos inclusivos. A escuta ativa, ao ser incorporada nas práticas pedagógicas, promove não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também fortalece sua dimensão emocional e social, como demonstrado nos resultados. No entanto, a implementação dessa prática enfrenta desafios que precisam ser considerados para garantir a sua efetividade.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL

A escuta ativa, como evidenciado nos resultados, tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao se sentirem ouvidas e compreendidas, as crianças demonstram um aumento na autoestima e na motivação para participar das atividades escolares, o que corroboram as ideias de Noddings (2003). Isso destaca o papel do educador como facilitador de um ambiente de aprendizado acolhedor e seguro, onde as crianças podem expressar suas ideias livremente. O aumento na participação das crianças nas atividades pedagógicas é um reflexo direto dessa confiança construída, que influencia positivamente seu desempenho acadêmico.

No entanto, é importante refletir sobre os desafios que surgem diante da sobrecarga de tarefas dos educadores e da rigidez curricular, que, como mencionados nos resultados, podem limitar a implementação da escuta ativa. A pressão por resultados mensuráveis e a constante busca por eficiência podem fazer com que os educadores priorizem conteúdos e práticas mais tradicionais, deixando de lado a construção de relações mais empáticas com os alunos, o que vai de encontro às recomendações de Freire (1996). Isso sinaliza a necessidade de um modelo educacional que permita maior flexibilidade, permitindo que os educadores se dediquem ao processo de escuta e interação com as crianças de maneira mais eficaz.

DESAFIOS DA DIVERSIDADE E FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA

A diversidade de necessidades entre as crianças nas salas de aula da educação infantil foi outro desafio destacado nos resultados. A adaptação da escuta às especificidades de cada criança, seja em relação a dificuldades emocionais, cognitivas ou sociais, exige que os educadores adotem uma postura flexível e adaptativa. Vygotsky (1998) enfatiza que a interação social é um fator fundamental para o desenvolvimento, e a escuta ativa serve como uma ferramenta crucial para permitir essa interação de maneira mais eficaz.

Os resultados indicam que a escuta ativa é particularmente eficaz quando combinada com práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, como o ensino multissensorial e atividades lúdicas. Esses métodos ajudam a garantir que as necessidades individuais de cada criança sejam atendidas de forma personalizada, o que aumenta a efetividade da aprendizagem. Entretanto, a resistência a essas práticas mais inovadoras, como também mencionado nos resultados, revela um obstáculo significativo que precisa ser superado. A criação de uma cultura escolar mais aberta à inovação pedagógica, além da capacitação contínua dos educadores, pode contribuir para a superação dessa resistência.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS EDUCADORES

Os resultados demonstraram que a formação contínua dos educadores é um elemento essencial para a implementação bem-sucedida da escuta ativa. A falta de capacitação específica para os educadores sobre como aplicar essa prática de forma eficaz limita a sua execução, como revelado nos dados coletados. Noddings (2003) defende que a escuta ativa exige uma constante reflexão por parte dos educadores, para que eles desenvolvam a capacidade de ouvir não apenas as palavras das crianças, mas também seus gestos, expressões e emoções não-verbais.

Programas de formação focados na escuta ativa podem fornecer aos educadores ferramentas para ajustar suas abordagens pedagógicas e se tornarem mais sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas das

crianças. Essa formação também deve incluir estratégias de comunicação não-verbal, como o uso de desenhos, expressão corporal e outras ferramentas alternativas que ajudem as crianças a se comunicarem de maneira mais fluida e significativa, especialmente aquelas com dificuldades de expressão verbal.

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A colaboração entre escola e família, conforme mostrado nos resultados, é um elemento chave para o sucesso da escuta ativa. O envolvimento dos pais no processo educativo oferece uma compreensão mais completa das necessidades das crianças e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com o contexto familiar. A troca constante de informações entre educadores e famílias ajuda a criar um ambiente educacional mais coeso e adaptado, onde as necessidades individuais de cada criança são melhor atendidas.

A participação ativa dos pais pode, portanto, ser vista não apenas como uma parceria no processo de aprendizagem, mas também como um aspecto fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, que valoriza a voz da criança. O fortalecimento dessa colaboração pode ser uma estratégia eficaz para garantir que as crianças se sintam verdadeiramente ouvidas, tanto em casa quanto na escola.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA O FUTURO

Os resultados da pesquisa reforçam a importância da escuta ativa como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ao valorizar a voz da criança e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitoso e colaborativo, os educadores contribuem para a formação de uma sociedade mais empática e justa. A implementação da escuta ativa não apenas melhora o desempenho acadêmico das crianças, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são fundamentais para sua vida futura.

Entretanto, para que a escuta ativa se torne uma prática consolidada nas escolas de educação infantil, é necessário que a política educacional priorize a formação dos educadores, a adaptação do currículo e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, é fundamental que as escolas se tornem ambientes mais flexíveis, onde a escuta e a valorização da voz da criança sejam partes integradas da rotina diária de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou uma reflexão profunda sobre o papel das práticas inclusivas na educação infantil, evidenciando que, embora ainda haja muitos obstáculos, é possível avançar na construção de um ensino verdadeiramente democrático, acessível e sensível às diferenças. A inclusão vai além de ajustes curriculares e da oferta de recursos pedagógicos; ela exige um compromisso ético com o respeito à singularidade de cada criança e com o seu direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

Nesse cenário, o olhar atento e acolhedor do educador torna-se essencial. Quando há abertura para ouvir a criança com sensibilidade, compreendendo seus sentimentos, gestos, silêncios e palavras, o processo educativo ganha uma nova dimensão: mais humana, mais empática e mais eficaz. A escuta ativa, nesse contexto, não é apenas uma técnica, mas uma postura que aproxima o professor do universo infantil e fortalece os vínculos afetivos tão importantes para a aprendizagem. Além disso, fica evidente que a formação do professor precisa ir além do domínio técnico e teórico. É fundamental desenvolver também competências relacionais, emocionais e comunicativas, que permitam ao educador lidar com a diversidade de forma reflexiva, respeitosa e criativa. Nesse processo, a parceria com as famílias se mostra indispensável. Quando escola e família caminham juntas, compartilhando informações e estratégias, o ambiente escolar se torna mais coerente com as necessidades e potencialidades das crianças.

Valorizar a voz da criança e reconhecê-la como protagonista de sua própria trajetória é um dos caminhos mais promissores para uma educação infantil transformadora. Ao ser ouvida, a criança se sente respeitada,

fortalecida e
disposta a participar ativamente de sua aprendizagem. Esse envolvimento reflete não apenas em seu desempenho acadêmico, mas também na construção de sua autoestima, autonomia e consciência social. Concluir esta pesquisa reforça a convicção de que a escuta ativa e as práticas inclusivas não são complementos à educação, mas sim partes centrais de um projeto pedagógico que busca formar indivíduos sensíveis, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural. Investir nessa perspectiva é investir em um futuro mais justo, onde cada criança tenha a oportunidade de ser plenamente aquilo que é e pode vir a ser.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. (1996). Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. NODDINGS, N. (2003). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press.

SARMENTO, L. (2010). A Educação Inclusiva: O que é e como fazer. São Paulo: Artmed.

VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes.

GARDNER, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

PIAGET, J. (1976). A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

ARDILA, A. (2005). Neuropsicología y educación: Nuevas perspectivas. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

É IMPORTANTE UMA AVALIAÇÃO COMPLETA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

RESUMO
Atualmente discute-se bastante o modelo de educação inclusiva. Nessa perspectiva todas as pessoas com deficiência devem estar em salas regulares do sistema educacional e não mais segregadas em escolas ou salas especiais. Logo, este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo investigar a participação da família na inclusão escolar da pessoa deficiente visual, buscando compreender quais os avanços, dificuldades e expectativas em relação ao processo de inclusão desses alunos. Antes da aprendizagem formal de leitura e escrita é importante utilizar os conceitos e agilidades adquiridas anteriormente para compreender a estrutura do Sistema Braille. Através do tato e da audição do deficiente visual, o professor deverá propor atividades que sejam concretas, de tal forma que possa através da manipulação e instruções básicas permitir inclusive que explore objetos em brincadeiras com modelos tipo miniaturas de casinhas com telhados Assim, esse trabalho inicialmente aborda sobre a definição e as causas da deficiência visual, bem como faz um breve histórico da educação de deficientes visuais no Brasil e apresenta os marcos legais dessa educação. Além disso, enfatiza sobre a deficiência visual no contexto escolar, para enfim, mostrar os avanços, as dificuldades, e expectativas das famílias em relação ao processo de inclusão dos alunos deficientes visuais da Escola de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiente visual, inclusão escolar, família, avanços, dificuldades, expectativas.

ABSTRAT
Currently, there is a lot of discussion about the inclusive education model. From this perspective, all people with disabilities must be in regular classrooms in the educational system and no longer segregated in schools or special classrooms. Therefore, this course completion work aims to investigate family participation in the school inclusion of visually impaired people, seeking to understand the advances, difficulties and expectations in relation to the inclusion process of these students. Before formally learning to read and write, it is important to use the concepts and skills previously acquired to understand the structure of the Braille System. Through touch and hearing for the visually impaired, the teacher must propose activities that are concrete, in such a way that, through manipulation and basic instructions, they can even allow them to explore objects in games with models such as miniatures of houses with roofs. addresses the definition and causes of visual impairment, as well as a brief history of the education of visually impaired people in Brazil and presents the legal frameworks of this education. Furthermore, it emphasizes visual impairment in the school context, ultimately showing the advances, difficulties, and expectations of families in relation to the process of inclusion of visually impaired students at the Early Childhood Education School.

KEYWORDS: Visually impaired, school inclusion, family, progress, difficulties, expectations.

INTRODUÇÃO

Ao contrário da criança que enxerga, a cega demora conceber a ideia de leitura e escrita. Muitas vezes, só entra em contato com esse universo no período escolar, e isso inevitavelmente retarda seu processo de alfabetização. O material braile não é tão atraente ao tato como os livros coloridos são para a vi são; por isso, não é tão fácil despertar o interesse da criança.

Outro fator que interfere na motivação para a aprendizagem está no estímulo familiar. Bem poucas pessoas conhecem o sistema braile. Assim, não só o acompanhamento em casa se torna mais complicado, como também fica difícil para os adultos avaliar e valorizar os esforços do estudante e os progressos que ele faz. Dificilmente um cego poderá ouvir frases de estímulos como: Que letra bonita você tem! ou: Deixe-me ver o seu caderno?

O aprendizado da leitura em braile requer um elevado desenvolvimento das habilidades motoras finas, além de flexibilidade nos punhos e agilidade nos dedos. Se possível a escola deve oferecer treinamento para desenvolver tais habilidades, em situações concretas.

Se a escola não dispuser de meios para isso, a família precisará buscar auxílio especializado. As pessoas com deficiência visual nem sempre conseguem ter suficiente velocidade de leitura para conseguir ler de forma eficiente e prazerosa. A velocidade da leitura em braile depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler, e também do grau de desenvolvimento do tato: quanto maiores forem as oportunidades para pesquisar e explorar o ambiente e quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor será a qualidade da leitura.

A criança que tem visão parcial suficiente para ler e escrever com materiais comuns precisa ficar sentado perto do quadro negro e utilizar recursos ópticos (óculos com lentes próprias, lupas etc.).

Dependendo do grau de deficiência, ele precisará usar tipos ampliados e escrever em cadernos especiais, com maior espaço entre as linhas. Já para o cego, a atividade de leitura envolve dificuldades bem peculiares. Por exemplo: a pessoa vidente pode ler durante horas, sem parar; já a pessoa cega é obrigada a interromper a leitura após algum tempo, pois os dedos indicadores (os mais utilizados para ler) vão perdendo a sensibilidade e se torna difícil identificar as palavras e a letras.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL É FOCO PARA VÁRIOS ESTUDOS

A educação Especial é foco para vários estudos, abarrotados de indagações, que surgem para evoluir o processo de ensino/aprendizagem, eis então, a psicologia, que com os teóricos vinculados à psicolinguística, explicam a aquisição da linguagem. Após essas leituras, percebe-se que é necessária a interação entre a família e a escolado aluno deficiente, para o aprendizado tornar-se eficaz.

No percurso da história, exaltam-se algumas vertentes teóricas, como o Behaviorismo, teoria defendida por Skinner, que esclarece o aprendizado através de estímulos e respostas, ou seja, a aquisição da linguagem se dá por imitação e reforço, então, o que a família ou escola ensinar, o aluno irá absorver e carregar como verdadeiro, isso é percebido na cultura, religião, grupo social, e etc (MELO, 1999).

Esta teoria argumenta que a aquisição da linguagem é atingida por meio da "experiência". A criança, segundo esta proposta, inicia como uma "tábula rasa", isto é, totalmente "em branco" e, através de associações de estímulo e resposta, imitação e reforço, desenvolve o conhecimento linguístico. Seu defensor: Skinner. No ano em que foi publicado Syntactic Structures (Chomsky), 1957, apareceu também a obra Verbal Behavior (O comportamento verbal), de B. F. Skinner, que constitui a mais pormenorizada tentativa que até agora se fez no sentido de explicar a aquisição da linguagem dentro de uma "teoria do aprendizado" behaviorista (MELO, 1999).

Através dessa vertente teórica é interessante trabalhar a aprendizagem através da repetição, ou seja, mostrar ao deficiente visual várias vezes as pessoas, coisas e fenômenos da natureza que o circulam, até que o mesmo decodifique, e com isso, passe a utilizar esse aprendizado no cotidiano.

Nesta fase, que é a de despertar os sentidos, essa teoria é bastante eficiente com os Deficientes Visuais, pois se o professor puder repetir com o aluno o percurso para a sala de aula, os objetos em cima de uma mesa, o cheiro de algumas essências, em pouco tempo, este aluno estará habilitado a reproduzir esses ensinamentos (VOIVODIC, 2008).

Tem-se, ainda, o Construtivismo defendido por Piaget, que engloba a experiência, destacada anteriormente, no entanto, agora nessa experiência é necessário o aprimoramento na fase "sensório-motora", assim, definida pelo teórico. Nesta fase, o aluno interage e é o sujeito das suas próprias ações, ou seja, não é o meio que faz o indivíduo, mas as suas ações através da interação que alcançam o aprendizado.

Ele acredita que a fonte da inteligência não esteja no grupo social, mas, sim, nas próprias ações do indivíduo sobre seu meio. Afirma também que o desenvolvimento da linguagem é limitado pelo desenvolvimento

cognitivo, no sentido de que há aspectos da linguagem que a criança só será capaz de dominar depois de ter atingido um nível correspondente de controle cognitivo.

Nessa fase sensório-motora, já é importante a família trabalhar no ente sem visão, os objetos ao seu redor, com o intuito da criança começar a conhecer as pessoas e os artefatos que o rodeiam o rosto dos pais e familiares, brinquedos, utensílios, mas agora, com o intuito de tirar suas próprias conclusões a respeito do exposto, isso contribuirá enormemente ao conhecimento desta criança, pois a partir daí ela terá noção das pessoas e coisas que a cercam (MELO, 1999).

Relacionado a essa temática, aparece a teoria de Vygotsky comentado por Célia Almeida e Cláudia Portela, com a teoria sócia histórico cultural que retrata a aprendizagem através das interações sociais, adquirido pela família do indivíduo, Lev Semionovith Vygotsky, Segundo a teoria sócio histórico cultural, formulada por esse autor, o indivíduo se constitui como ser devido aos processos de maturação orgânica e, principalmente, através de suas interações sociais, a partir de trocas que estabelece com seus semelhantes, as quais dão origem a suas formações psíquicas. Assim, para esse teórico, as funções psíquicas superiores do ser humano estão vinculadas ao aprendizado e à apropriação do legado cultural de seu grupo. (ALMEIDA, 2002, p. 150)

Com isso, Almeida (2002) discorrem: "A compensação do defeito funciona como uma reação da personalidade da deficiência, que dá início a novos processos de desenvolvimento, substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas.", ou seja, é imprescindível que a família e a escola estimulem o cego ao uso dos outros sentidos, pois a falta de visão serve como incentivo ao desenvolvimento das sensibilidades restantes, já que com a falta de um sentido, o aprimoramento do outro para suprir esta carência será necessário.

Logo, para trabalhar com um aluno deficiente visual, é preciso levar em consideração o aspecto biológico, parte física ou clínica da patologia, e social, o deficiente diante da sociedade. Este último, com um valor maior de importância, pois o discente deficiente precisa de um vínculo social próspero, aconchegante, positivo para o aprendizado e desenvolvimento integral.

E ainda, é necessário que o conhecimento sobre a deficiência, sirva como diretriz na prática pedagógica dos alunos necessitados. Com isso, o professor desses alunos só será eficiente se conhecer sobre a deficiência em questão e utilizar os recursos adequadamente.

A família é indispensável na vida do ser humano, ela repassa costumes, cultura e, principalmente, amor afetivo. A mesma, é a primeira relação do indivíduo, com isso, representa primazia à pessoa cega. Nessa relação indivíduo-família é imprescindível que o seio familiar perpasse autoconfiança, esforço, determinação, disciplina e todas as coisas que ajudem na adaptação de um parente com deficiência visual.

A família se constitui o primeiro grupo social da criança, e é através do relacionamento familiar que a criança viverá a primeira inserção no mundo. É no seio da família que a criança terá suas primeiras experiências sendo, portanto, está a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem.

Logo, é no ambiente familiar que a pessoa com necessidade de visão encontrará, inicialmente, a aspiração e a persistência para desenvolver as dificuldades. E também é com o apoio da família que o deficiente conseguirá almejar sucesso.

A família configura-se como uma instituição socializadora, como célula básica da sociedade, cuja importância é decisiva no desenvolvimento do indivíduo. Proprietária de uma característica não comum às outras instituições, a família possibilita a realização de vínculos filiais expressas em relações afetivas e emocionais entre seus membros, difíceis de encontrar em outros ambientes sociais, pois o ser humano, ao nascer, já se encontra integrado numa família específica, com características próprias, pertencente a uma determinada cultura e ocupando uma posição socioeconômica definida dentro de um certo grupo cultural (VOIVODIC, 2008).

Com isso, o vínculo familiar é o mais importante para o indivíduo, neste inserido o deficiente visual, pois é através desse ligamento que se inserem os outros, acima nomeadas instituições: escola, religião, trabalho..., e

ainda, funciona como mediador nas relações com essas instituições. Portanto, é imprescindível o bom relacionamento e a determinação da família com o ente detentor de restrições na visão, já que a determinação e perseverança serão herdadas desde o nascimento.

Logo, percebe-se que a aprendizagem com a assistência da família é eficaz, já que, na convivência diária é importante colocar as orientações dos especialistas na área em prática, realçando os acertos e retirando os erros do deficiente visual, para assim, obter o êxito após um processo longo e cansativo (GALVÃO, 2009).

A família tem nessa fase da vida da criança cega uma responsabilidade imensa. O amor, a aceitação, o incentivo são fatores de segurança imprescindíveis para o seu sucesso. Vencer desafios, ganhar crédito, acumular va¬lores, é uma situação que indica a necessidade de haver equilíbrio e confiança nas relações entre a criança e os membros da família (VOIVODIC, 2008).

O afeto, o encorajamento, a auto-estima são a base de um comportamento sadio em que a coerência, a força interior e a alegria de viver criam condições possíveis para que qualquer indivíduo, não importa o patamar físico ou mental em que esteja, possa vivenciar sua aprendizagem e tomarem suas mãos as rédeas deste instante único e particular. (...) A família é a mola propulsora da motivação, do interesse pela vida, da coragem. (ALMEIDA, 2002)

Nesta fase da aprendizagem/alfabetização é interessante a família dispor de total apoio a criança cega; estimular e confiar que ela progredirá na absorção de conhecimento e independência, adotando como fatores cruciais nesse processo. Encorajamento, carinho, amor e todos os afetos positivos colocados pelos familiares na criança com essa especificidade atuarão como propulsores à sabedoria.

Destarte, a família contribui enormemente para o alcance do aprendizado aos descendentes, principalmente no desempenho de alunos relacionados à Educação Especial, pois precisam de uma educação muitas vezes acompanhada de especialistas de outras áreas.

Diante do exposto é interessante frisar que uma pessoa que tem a ajuda da família, evolui mais rápida e eficiente, e também, o laço afetivo positivo na vida do deficiente colabora para a persistência e melhora, contribuindo, então, para a autoestima, desempenho e reabilitação da pessoa com Deficiência Visual.

Alfabetizar não é um trabalho simples, ainda mais tratando de um Deficiente Visual, este precisa de recursos que possam fazer aflorar os outros sentidos, de ouvir, cheirar, degustar e tatear, mas não só com as mãos, com o resto do corpo, pois, os outros membros também são desprovidos de sensações, como por exemplo, os pés, os braços... Piaget apud Almeida discorre a partir de pesquisas:

(...) que a função cog¬nitiva de crianças portadoras de deficiência visual desenvolve-se bem mais lentamente, comparando-se com o desenvolvimento de crianças videntes. Assim, é normal observar-se alguma falha do desenvolvimento entre os aspectos operacional e simbólico do seu pensamento. Isto traz, como consequência mais séria, a dificuldade na formulação de conceitos. (ALMEIDA, 2002)

Assim, para alfabetizar é importante primeiramente o alfabetizador utilizar adaptações que passam mostrar ao aluno as coisas – animais, objetos – que o cercam, para o mesmo ter conhecimento da realidade que o cerca e poder contextualizar na aquisição da língua escrita. Nisto, Maria da Glória comenta:

As pesquisas enfatizam a necessidade de as crianças cegas terem experiências físicas e di¬retas com os objetos reais e interagirem verbalmente com adultos e também com crianças, membros do seu próprio grupo para aprenderem sobre o "mundo" que as rodeia. (VOIVODIC, 2008)

A interação das crianças cegas como objetos, brinquedos educativos próximos aos reais, a ajudam chegar mais próxima da realidade que a cerca, tornando-a não somente alfabetizada, mas também letrada. Após esse processo de aprendizagem, o aluno cego está preparado para conhecer o Sistema Braille e a letra cursiva, esta última com o intuito prioritário de assinar o nome (LEMOS, 1999).

Já Charles Barbier, oficial do exército, criou um código que consistia numa série de pon-

tos salientes numa folha de papel, que podia ser utilizado para comunicar silenciosamente e sem luz, conhecido como sonografia, mas o sistema foi rejeitado pelos militares por considerarem o método complicado. No entanto, em 1823, Barbier visitou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, onde o seu sistema foi bem recebido, e nessa apresentação encontrava-se Louis Braille, que se interessou pelo sistema. (CANEJO, 2005, p. 4)

O invento de Barbier não logrou de êxito inicialmente entre os cegos, pois tinha 12 códigos, dos quais para formar uma frase eram necessárias, várias combinações do mesmo código, e também, não contava com sinais de acentuação, pontuação, números, dentre outros. Todavia, Braille preocupou-se em aprender rapidamente e tempos depois, faz alterações eficazes no sistema.

Assim, o Sistema Braille engloba o alfabeto, números, acentuação, pontuação, cálculos matemáticos, entre outros códigos, referente à escrita cursiva, proporcionando ao utilizador do sistema, a real fidelidade ao material em tinta ou observado pela visão (ALMEIDA, 2002).

O ensino do Sistema Braille tem que ser proposto em grau aumentativo de dificuldades, ou seja, primeiramente o professor precisa ensinar a noção de símbolos, com exemplificação adaptada dos pontos Braille, para posteriormente mostrar o Sistema na Íntegra (LEMOS, 1999).

Quando uma criança vidente se encontra diante de uma folha de papel em que se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela, precisam adquirir uma significação representativa. O mesmo acontece com uma criança cega quando entra em contato com o conjunto de pontos que forma os caracteres do Sistema Braille. Aqueles pontos precisam adquirir também um valor simbólico (ALMEIDA, 2002).

Nesse início de alfabetização, são parecidas as atividades do vidente e não vidente, já que ambos precisam conhecer e reconhecer os símbolos. Enquanto o vidente carece de saber o símbolo visual e sonoro das letras cursivas, o não vidente requer o conhecimento sonoro e tátil das letras em Braille. Ainda em conformidade com a autora acima, é necessário que a criança compreenda que aqueles riscos ou pontos representam símbolos dos sons da fala. Uma criança que não estabelece uma relação simbólica entre dois objetos, não aprenderá a ler. O alfabetizando precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos pretos ou conjunto de pontos servem como símbolo de um som da fala.

No Braille ocorrem combinações parecidas entre as letras, o que dificulta a assimilação, mas é necessário que o aluno possa diferir a combinação dos pontos através do tato para poder iniciar o processo da leitura. Há alguns recursos eficazes na alfabetização, que de acordo com o fragmento (ROSA, 2011).

Para a realização da escrita ou leitura em Braille, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança cega tenha um rigoroso preparo quanto à discriminação tátil, pois é através dela que o cego percebe o mundo e logo se apropria do sistema da escrita. (SÁ; MAGALHÃES, 2008)

Logo, faz-se necessário a criança ter todo um trabalho de reconhecimento tátil, para posteriormente decodificar o símbolo Braille. A professora Luzia Villela Pedras (1983) elaborou o guia do professor “Dedinho Sabido”, este que contribui para a criança ter noção de lateralidade, já que o conhecimento de espaço é essencial ao aprendizado da leitura Braille, e também reconhecer as semelhanças e diferenças dos pontos em relevo.

Dedinho sabido é um livro de pré-leitura, elaborado com o objetivo principal de preparar a criança cega para a leitura através do Sistema Braille. DEDINHO SABIDO consta de um Caderno de Atividades para o Aluno e de um Guia para o Professor, com a orientação metodológica. No Caderno de Atividades, a criança cega inicia seu contato com linhas e caracteres em relevo, adquire noções espaciais no plano bi-dimensional e aprende a discriminar diferentes conjuntos de pontos em relevo, através do sentido tátil-sinestésico. (PEDRAS, 1983)

Este material e outros materiais são distribuídos gratuitamente através do site do Instituto Benjamin Constant para o trabalho dos professores com os alunos deficientes visuais, no entanto, o docente pode criar ou adaptar recursos ideais, de acordo com a

necessidade do aluno cego, como exemplo, uma cela ampliada para desenvolver a habilidade tátil do deficiente, etc.
Após os procedimentos de reconhecer o Braille ampliado, os pontinhos em relevo e outros recursos que deixaram o aluno apto na percepção tátil, o mesmo deverá ser apresentado aos materiais que utilizará na escrita, denominado kit reglete, como explica os autores (ROSA, 2011).
O ensino do Sistema Braille acontece por meio de instrumentos como a reglete e o punção. A reglete consiste em duas placas de metal ou de plástico, fixadas de um lado por dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel. Isso permite à pessoa cega escrever os pontos em relevo, pressionando o papel com a punção. Na reglete, escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal das letras ou símbolos, mas lê-se da esquerda para direita, como a escrita dos videntes.
Agora, o professor precisa desenvolver o processo de decodificação dos pontos e regras da escrita e leitura do Sistema Braille, que também consta de um trabalho árduo e cansativo, mas extremamente gratificante ao deficiente. Logo, é de grande importância o domínio do Braille e as técnicas de alfabetização pelo professor, sendo necessária a dedicação e paciência do alfabetizador diante do alfabetizando, nessa nova caminhada (ROSA, 2011).
A experiência da leitura visual ou tátil não pode ser substituída pela audição de textos lidos por outra pessoa. Estar apto a escrever os seus pensamentos, em tinta ou em Braille, possibilita à mente humana ter um espelho à sua frente.
A palavra escrita, lida em silêncio ou em voz alta, de acordo com a qualidade e acentuação tônica possibilita à inteligência melhores condições de compreensão de seu conteúdo, proporcionando o máximo de objetividade na solução de um problema.
Assim, é importante ressaltar que o aprendizado do Sistema Braille para o invidente é insubstituível, pois qualquer pessoa necessita escrever e ler individualmente, inclusive o cego, com isso, nenhum recurso tecnológico o substituirá (GALVÃO, 2009).

Contudo, é de grande relevância o processo de aprendizagem anteposta ao Braille, pois a eficiência na absorção desse sistema será maior e mais rápida, além de que o aluno terá um conhecimento mais amplo de mundo, tornando-se letrado. A criança com deficiência visual, como as demais crianças, devem ser vistas conforme suas especificidades. Cada criança é um ser singular, único, com tempo e ritmos diferentes, os quais devem ser respeitados e valorizados em sua espontaneidade, em sua forma diferente de ser, de fazer, e compreender e agir no mundo. (BRASIL, 2001, p. 23)

Assim, é necessário que o docente produza aulas e recursos de acordo com a especificidade do deficiente, pois cada um tem sua forma, tempo e jeito de aprender. No entanto, não é que o professor precise fazer o recurso exclusivo para cada deficiente, mas sim adaptá-lo de acordo com cada aluno (ROSA, 2011).

Existem diversos tipos de materiais que propiciam a constante alternância de formas, cores, texturas nos recursos didáticos, esses podendo ser usados na instrução aos alunos cegos. O fragmento abaixo discorre: Cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola. (BRASIL, 2001, p. 26)

Então, na sala de aula o professor é o detentor da progressão ou regressão da criança. Ademais, é necessária a preocupação e competência do mesmo para propor e adaptar atividades, e ainda, usufruir da interação social e participação dos colegas da classe, construindo um ambiente próspero ao progresso e adaptação do aluno deficiente.
Nessa relação professor/aluno destaca-se também o psicólogo Carl Rogers (1985), que com sua proposta humanista, sugere ser mais importante o relacionamento pessoal. Logo, o professor precisa passar confiança, autenticidade, segurança, repudiar o formalismo escolar e preocupar-se com o que é realmente importante, a conquista do alu-

no, para fazê-lo absorver a informação, do que com os recursos ineficazes utilizados na aula.

Sabemos que a iniciação à aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audiovisuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz. (ROGERS, 1985, p.105)

Nisto, o professor precisa adquirir a confiança do aluno cego, pois é através dela que o aluno aprenderá com mais rapidez e eficiência. O aluno com essa especificidade de deficiência é de extrema importância o uso de recursos facilitadores à alfabetização, no entanto, é necessário conhecer a eficiência do material, e posteriormente utilizá-lo, para não tornar desperdício o uso com o aluno Deficiente Visual (GALVÃO, 2009).
Na abordagem Sociocultural ocorre a busca da superação da relação opressor-oprimido. Agora, o docente e o discente interagem.
De acordo com Paulo Freire (1996): "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", então, o facilitador do ensino, precisa mediar com os alunos, assuntos da disciplina com as realidades deles, para provocar o conhecimento e, facilmente, torná-los críticos, principalmente relacionado à reabilitação do aluno que perdeu a visão após o nascimento, já que o mesmo dispunha de vários conhecimentos relativos à vida, antepostos a cegueira.
Ao relacionar a aprendizagem ao mundo do aluno, Marcos Tarciso Masseto (1994), retrata em seu livro: "Didática: a aula como centro" que o professor faça com que o aluno paute o que está aprendendo com o conhecimento que já possui, incentive questionamentos e, além disso, estimule o uso desses conhecimentos em outras situações, carregando-os na vida.
Trata-se de um processo que permita ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui; que o incentive a perguntar e apresentar questões que o envolvam. Além disso, que lhe permita entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola. Por fim, que lhe possibilite transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de sua vida.

CONCLUSÃO

Define-se baixa visão, ou visão subnormal, alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.
A capacidade de visão do melhor olho não passa de 30% em relação ao que se considera visão normal, mesmo com tratamento pertinente ou uso de óculos. Cada pessoa com baixa visão enxerga de forma diferenciada, de acordo com as alterações que podem ocorrer na função visual (prejuízo na acuidade visual, na visão de cores, no campo visual, na sensibilidade ao contraste, na adaptação à luz).
A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). Acontece quando há pequena capacidade de enxergar ou perda total da visão. As pessoas cegas podem utilizar os outros sentidos para sua aprendizagem e desenvolvimento, o Sistema Braille para ler e escrever e, também, auxílios de informática. Os sentidos do tato, da audição, do olfato e do paladar assimilam as informações procedentes dos estímulos externos, que ao serem integradas, possibilitam a percepção, análise e compreensão do ambiente. O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação.
A aprendizagem faz parte do ser humano, nesta perspectiva está incluso o deficiente visual, assim, ela deve ser trabalhada pelo professor com o auxílio da família, com o objetivo de tornar-se prazerosa e eficaz para o aluno. Com isso, a família deve mostrar-se presente nos primeiros aprendizados escolares do filho, com intuito de auxiliar e

garantir a absorção do mesmo, nessa fase, a criança se sente mais vulnerável e precisa do apoio representativo de um ente de casa. Já a escola, espelhada no professor, é de grande valia o uso de recursos condizentes com as necessidades do deficiente, nisto, é importante explanar, que o professor é o detentor do conhecimento e precisa estar qualificado para exercer tal trabalho.

Desta forma, um dos trabalhos da aprendizagem dá-se na primeira fase da alfabetização, esta desenvolvida no reconhecimento através dos outros sentidos, assim, o deficiente Visual precisa reconhecer tudo que o rodeia, e principalmente, distinguir no Braille a combinação pertinente ao código tateado.

Após a conclusão deste artigo, é de grande relevância ressaltar, que na fase de iniciação à aprendizagem do aluno cego, é importante o uso de recursos facilitadores à absorção de conhecimento. E, principalmente, a compressão e paciência do professor e da família, esta última, deve acontecer sempre em busca do apoio e encorajamento ao progresso do parente deficiente.

Assim, o trabalho confirma a importância da família e da escola para o deficiente/cego na aprendizagem e início da alfabetização. E, também, contextualiza a criação e relevância do Sistema Braille pra esse aluno. Contudo, o deficiente precisa ir à escola e usufruir de um ambiente favorável ao alcance do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria. Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 22, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação.Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 2. FascículoIV / Marilda Bruno e Maria Glória Mota (coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: 2001.

CANEJO, Elizabeth. Apostila Introdução ao Sistema Braille. Rio de Janeiro: 2005.

GALVÃO, Nelma e MIRANDA, Theresinha (Org.), Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 149-159.

LEMOS, E. et al. Louis Braille sua vida e seu sistema. 2. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999.

MASSETO, Marcos Tarciso. Didática a aula como centro. São Paulo: FDT, 1994. (Coleção aprender a ensinar)

MELO, Lélia Erbolato. Principais teorias/ abordagens da aquisição de linguagem. In: Textos de Apoio. n. 1. 1999.

PEDRAS, Luzia Villela. Dedinho Sabido Guia do Professor. 1. ed. Benjamin Constant, Rio de Janeiro: 1983.

ROGERS, Carl R. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSA, Louise da; SELAU, Bento. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 49, 2011.

SÁ, Elizabet Dias; MAGALHÃES, Maria da Conceição Dias. Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 40, 2008.

VOIVODIC, Maria Antonieta M.A. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A CRIATIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JULIANA ZAMBRINI ZAMPIERI

RESUMO
A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, onde as demandas por soluções criativas e adaptabilidade são constantes, a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora torna-se um diferencial tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a habilidade de resolver problemas, enfrentar desafios e construir conhecimentos de forma original e significativa. Este artigo explora a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, oferece um caminho para que os estudantes explorem sua expressão individual, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam conhecimentos de forma ativa e participativa. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, os alunos podem externalizar suas ideias e sentimentos, transformando experiências subjetivas em produções concretas que podem ser compartilhadas e refletidas. Por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para promover a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A arte, como linguagem universal, permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Além disso, a arteterapia promove a autonomia, incentivando os estudantes a tomarem decisões, assumirem riscos e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Arteterapia; Ensino-Aprendizagem; Autonomia, Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma habilidade fundamental para o século XXI, sendo reconhecida como essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a capacidade de pensar de forma divergente, resolver problemas de maneira inovadora e enfrentar desafios com flexibilidade e resiliência. No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, surge como uma abordagem inovadora para integrar a criatividade ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, os alunos podem explorar sua expressão individual, desenvolver habilidades socioemocionais e construir conhecimentos de forma significativa e prazerosa. Além disso, a arteterapia promove a autonomia e o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem, refletirem e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

Este artigo tem como objetivo discutir a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por desafios como a padronização de currículos, a pressão por desempenho acadêmico e a diversidade de necessidades dos alunos, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

A criatividade, entendida como a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora, é uma habilidade essencial para o sucesso

pessoal e profissional no século XXI. No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes. A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, práticas educacionais e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arte como ferramenta educativa no contexto nacional. No campo teórico, autores como Howard Gardner, Augusto Boal e Fayga Ostrower oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Howard Gardner, em sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida em diferentes áreas, como a linguística, a musical e a espacial. Para Gardner, a educação deve valorizar a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, oferecendo oportunidades para que eles explorem sua criatividade de forma livre e autônoma.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Fayga Ostrower, por sua vez, destacava a importância da arte como uma forma de expressão e comunicação. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação" (1987), Ostrower argumenta que a arte permite que os indivíduos explorem sua subjetividade e construam significados pessoais a partir de suas experiências. No contexto educacional, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover a expressão individual e a construção de conhecimentos significativos.

Práticas educacionais que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática em políticas públicas de educação pode representar um avanço significativo na promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Diferentemente da visão tradicional que associa a criatividade a talentos inatos ou a domínios específicos, como as artes, a criatividade é uma capacidade que pode ser cultivada em todos os indivíduos, independentemente de sua idade, formação ou contexto. Segundo Howard Gardner (1995), em sua obra "Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática", a criatividade envolve a capacidade de pensar de forma divergente, combinando ideias e perspectivas de maneira original para resolver problemas ou criar algo novo. Essa abordagem destaca que a criatividade não se limita a uma única área do conhecimento, mas pode ser aplicada em diversos contextos, desde as ciências até as humanidades.

No contexto escolar, a criatividade pode ser promovida por meio de atividades que incentivem a exploração, a experimentação

e a expressão individual. A escola, como espaço de formação integral, deve oferecer oportunidades para que os alunos explorem sua curiosidade, testem hipóteses e experimentem diferentes formas de expressão. Práticas pedagógicas que valorizam a criatividade, como projetos interdisciplinares, oficinas de arte e atividades de resolução de problemas, permitem que os estudantes desenvolvam habilidades como flexibilidade cognitiva, pensamento crítico e inovação.

Por exemplo, atividades que envolvem a criação de projetos artísticos, como pinturas, esculturas ou colagens, incentivam os alunos a explorar materiais, técnicas e ideias de forma livre e autônoma. Essas experiências não apenas estimulam a expressão individual, mas também promovem a resolução de problemas, já que os estudantes precisam tomar decisões sobre como combinar cores, formas e texturas para alcançar o resultado desejado. Além disso, a arte oferece um espaço seguro para o erro e a experimentação, onde os alunos podem testar novas ideias sem medo de julgamento ou crítica.

Outra estratégia eficaz para promover a criatividade é a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como programas de design gráfico, aplicativos de edição de vídeo e plataformas de criação colaborativa permitem que os alunos explorem novas formas de expressão e compartilhem suas ideias de maneira inovadora. Essas tecnologias não apenas ampliam as possibilidades criativas, mas também preparam os estudantes para os desafios do século XXI, onde a capacidade de inovar e adaptar-se é essencial.

Além disso, a criatividade pode ser estimulada por meio de atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe. Projetos que envolvem a criação coletiva, como peças teatrais, exposições de arte ou feiras científicas, permitem que os alunos compartilhem ideias, negociem soluções e construam conhecimentos de forma colaborativa. Essas experiências não apenas desenvolvem habilidades sociais, como empatia e comunicação, mas também promovem a criatividade ao desafiar os estudantes a integrarem diferentes perspectivas e abordagens.

Em suma, a criatividade é uma habilidade essencial que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração, a experimentação e a expressão individual, a escola pode promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo em constante transformação. A integração de atividades criativas no currículo escolar não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores.

A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Em um ambiente escolar muitas vezes marcado por regras, padrões e expectativas rígidas, a arte surge como um refúgio onde os estudantes podem experimentar, errar e recriar sem medo de julgamento ou crítica. Esse espaço de liberdade é essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão e descubram suas próprias vozes.

Segundo Fayga Ostrower (1987), a arte é uma linguagem universal que permite a expressão de ideias e sentimentos que muitas vezes não podem ser verbalizados. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação", Ostrower argumenta que a arte transcende as barreiras da linguagem verbal, oferecendo um meio de comunicação que é acessível a todos, independentemente de idade, cultura ou habilidades linguísticas. Para crianças e adolescentes, que muitas vezes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma clara, a arte oferece um canal alternativo para a externalização de conteúdos internos complexos.

Ao criar, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva, questionando padrões e construindo suas próprias interpretações do mundo. A arte, como atividade criativa, envolve um processo de tomada de decisões, onde os estudantes precisam escolher cores, formas, materiais e técnicas para expressar suas ideias. Esse processo estimula o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um mesmo problema, e o pensamento crítico, que envolve a análise e

a avaliação de diferentes perspectivas.
A arteterapia promove a autorreflexão, ajudando os alunos a compreenderem melhor suas emoções, valores e crenças. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, os estudantes podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e da autoconfiança. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que os indivíduos explorem e integrem experiências de forma gradual e segura.
No contexto escolar, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Além disso, a arteterapia pode ser utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e estresse acadêmico, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor.
Ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Por meio da arte, os estudantes podem expressar ideias e sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, autorreflexão e resolução de problemas. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A arteterapia pode ser integrada ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para promover a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades motoras e cognitivas e construir conhecimentos de forma significativa.
Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem inovadora, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Para Boal, o teatro não deveria ser apenas um espetáculo passivo, mas uma experiência ativa e participativa, onde os espectadores se tornam "espect-atores", capazes de intervir e modificar a narrativa apresentada. Essa metodologia, conhecida como Teatro do Oprimido, tem como objetivo empoderar indivíduos e comunidades, promovendo a conscientização e a ação social.
Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar técnicas teatrais e artísticas ao currículo, os educadores podem criar um ambiente dinâmico e interativo, onde os estudantes são incentivados a expressar suas ideias, questionar normas e construir soluções criativas para os desafios propostos. Por exemplo, atividades como jogos dramáticos, improvisação e criação coletiva de cenas teatrais permitem que os alunos explorem diferentes papéis e perspectivas, desenvolvendo habilidades como empatia, colaboração e pensamento crítico.
No contexto da arteterapia, o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a lidarem com questões emocionais e sociais. Por meio da dramatização, os estudantes podem externalizar sentimentos como medo, raiva e tristeza, transformando experiências internas em narrativas visíveis e compartilháveis. Esse processo facilita a elaboração de conflitos e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.
Além de promover a expressão individual, o Teatro do Oprimido também pode ser utilizado para abordar questões coletivas, como bullying, discriminação e exclusão social. Ao dramatizar situações de opressão ou conflito, os alunos podem refletir sobre suas causas e consequências, propondo soluções criativas e colaborativas. Essa abordagem

não apenas fortalece o senso de comunidade e pertencimento, mas também promove a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

A integração do Teatro do Oprimido e da arteterapia no contexto escolar representa uma oportunidade única para transformar a educação em um processo mais dinâmico, participativo e significativo. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, essas práticas permitem que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e se tornem agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em um contexto educacional que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a padronização de resultados, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou físicos podem se sentir excluídos ou desvalorizados. A arteterapia, ao oferecer um meio alternativo de expressão, permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação.

A arte, como linguagem universal, não depende de habilidades linguísticas ou cognitivas específicas, o que a torna acessível a todos, independentemente de suas limitações. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais explorem suas capacidades de forma livre e autônoma, sem a pressão de alcançar padrões preestabelecidos. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, esses alunos podem expressar suas ideias e sentimentos de forma simbólica, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Para alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo, a arteterapia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a comunicação e a interação social. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e necessidades de forma verbal, o que pode levar a frustrações e comportamentos desafiadores. A arte oferece um meio alternativo de comunicação, permitindo que eles externalizem seus sentimentos e construam conexões com os outros de forma não verbal. Segundo Kellogg (1970), o desenho e a pintura podem ser especialmente eficazes para crianças com autismo, pois oferecem uma forma estruturada e previsível de expressão, que pode ser reconfortante e terapêutica.

Arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para incluir alunos com deficiências físicas ou motoras no processo educacional. Atividades adaptadas, como pintura com os pés ou modelagem com materiais de texturas variadas, permitem que esses estudantes participem de forma ativa e significativa, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e prazerosa. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação deve ser inclusiva, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, explorem sua criatividade e se sintam parte integrante do grupo.

A arteterapia também pode ajudar a reduzir o impacto de situações como bullying e exclusão social, que são comuns entre alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem experiências dolorosas e construam estratégias para lidar com desafios de forma mais saudável. Além disso, a participação em atividades artísticas pode promover a integração social, ajudando os estudantes a construírem vínculos positivos com colegas e professores.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e acolhedora, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de explorar seu potencial e se desenvolver de forma integral.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ARTETERAPIA

No Brasil, diversas escolas e projetos edu-

cacionais têm integrado a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Em um cenário educacional marcado por desafios como a desigualdade social, a falta de recursos e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas oficinas, que incluem atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, oferecem aos alunos um espaço seguro para explorar suas ideias e sentimentos, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Em um projeto realizado em uma escola da periferia de São Paulo, os alunos participaram de atividades de pintura coletiva, onde puderam expressar suas visões sobre temas como comunidade, identidade e futuro. Ao longo do processo, os estudantes demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e pensar de forma crítica e reflexiva.

Além de promover a criatividade, a arteterapia também tem sido utilizada como uma estratégia para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em escolas que atendem crianças com transtornos do espectro autista, por exemplo, atividades artísticas têm sido adaptadas para promover a comunicação e a interação social. Por meio de técnicas como pintura com os dedos e modelagem com argila, esses alunos podem expressar suas emoções e necessidades de forma não verbal, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional dos alunos. Nesse projeto, os estudantes participam de oficinas de arte onde podem explorar diferentes formas de expressão, como desenho, pintura e colagem. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de expressar emoções, resolver problemas e estabelecer vínculos positivos com colegas e professores.

Além disso, a arteterapia tem sido utilizada como uma ferramenta para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar. Em um projeto realizado em uma escola pública do Rio de Janeiro, os alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável. Ao longo do processo, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a criatividade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os estudantes explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

Um estudo de caso descrito por Ostrower (1987) mostra como a integração da arte ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Em um projeto realizado em uma escola de ensino fundamental, os alunos participaram de atividades de pintura e colagem, onde puderam expressar suas ideias e sentimentos de forma livre e autônoma. Ao longo do processo, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de resolver problemas e pensar de forma crítica.

A arteterapia tem sido amplamente utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um

ambiente escolar que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a conformidade com regras, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou sociais podem se sentir marginalizados ou incompreendidos. A arteterapia, ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, permite que esses alunos processem emoções complexas e construam uma autoimagem mais positiva, contribuindo para seu bem-estar emocional e seu sucesso escolar.

Ao utilizar técnicas como desenho, pintura e colagem, a arteterapia proporciona um meio alternativo de comunicação, especialmente valioso para alunos que têm dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos como raiva, medo e tristeza de forma simbólica e não ameaçadora, facilitando a elaboração de experiências emocionais e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Para alunos com problemas comportamentais, muitas vezes associados a dificuldades emocionais não resolvidas, a arteterapia oferece um caminho para a autorregulação e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento. Ao criar, os alunos podem explorar suas emoções de forma segura, refletindo sobre suas ações e desenvolvendo habilidades como empatia, autocontrole e resiliência. Por exemplo, em um estudo de caso descrito por Ciornai (2004), crianças com histórico de agressividade participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de comportamentos agressivos e um aumento na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e professores.

Além de promover o desenvolvimento emocional, a arteterapia também fortalece a autoestima e a autoconfiança desses alunos. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, eles experimentam um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção de uma autoimagem positiva. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e se sintam valorizados, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação.

No contexto brasileiro, a arteterapia tem sido integrada a programas educacionais e comunitários que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em escolas públicas, por exemplo, oficinas de arte têm sido utilizadas como uma estratégia para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e do bem-estar emocional dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Em resumo, a arteterapia se apresenta como uma estratégia poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem emoções, construam uma autoimagem mais positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

CONCLUSÃO

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode ampliar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para expressão e reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua capacidade criativa de forma livre, fortalecendo habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico. A arte, reconhecida como ferramenta educativa, tem potencial para promover transformações individuais e coletivas, indo além da estética para se tornar um recurso de desenvolvimento humano e social.

A educação que valoriza a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, incentivando a criatividade e a expressão artística, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A arte não se limita a uma dis-

ciplina isolada, mas pode permear todas as áreas do conhecimento, estimulando a resolução de problemas, a inovação e a construção de pensamento crítico. Práticas que envolvem técnicas participativas, como atividades teatrais interativas, podem promover reflexão e ação criativa, encorajando os estudantes a questionarem e transformarem suas realidades. Essa abordagem fortalece a colaboração, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos, tornando a educação mais engajadora e significativa.

A arte também se destaca como linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e sociais. Por meio dela, os indivíduos exploram sua subjetividade e constroem significados pessoais a partir de vivências, promovendo comunicação autêntica e inclusiva. No ambiente escolar, isso se traduz em oportunidades para que os alunos expressem suas experiências e visões de mundo, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado.

A inclusão da arteterapia em políticas públicas de educação pode impulsionar uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e transformadora. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais, essa prática oferece caminhos para promover equidade e bem-estar emocional. Estratégias como a formação de professores capacitados e a criação de espaços dedicados à expressão artística são fundamentais para garantir acesso universal a essa ferramenta.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em áreas de vulnerabilidade. Ao proporcionar ambientes de acolhimento e expressão, essas ações contribuem para reduzir a exclusão social, fortalecendo a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. A arte, nesses contextos, torna-se um meio de transformação, ajudando a construir estratégias saudáveis para lidar com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática educacional inovadora, capaz de estimular o desenvolvimento integral e a saúde mental. Sua integração em políticas públicas e projetos comunitários representa um avanço na construção de uma educação mais humana e inclusiva, garantindo que estudantes de todos os contextos tenham acesso a recursos que potencializem sua criatividade, autonomia e capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

CIORNAI, Selma. Caminhos da Arteterapia. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

ESCOLA SUSTENTÁVEL: A ARQUITETURA CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

KARINE DIAS

RESUMO
A escola é um espaço fundamental na sociedade e permite a socialização de práticas educativas, sendo assim, também deve ser constituído como palco para as discussões e experimentações sobre a preservação dos recursos naturais. Esta premissa pretende abordar a importância das questões ambientais e conhecer os conceitos que fundamentam a sustentabilidade e podem ser utilizados no espaço escolar para se obter novas configurações visando promover melhorias baseadas na utilização dos ambientes pelos usuários. Também é possível promover vivências de preservação do meio para que as novas gerações entendam a degradação como uma violência contra o meio que deve ser desconstruída por meio do desenvolvimento de uma consciência de preservação e utilização responsável dos recursos naturais compartilhados por todos. As instituições escolares devem priorizar um projeto arquitetônico que busque o equilíbrio e aproveite os recursos naturais (luz natural, água da chuva etc.) a favor do conforto e o desenvolvimento de um ambiente que contribua efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, sustentabilidade, escola, arquitetura

ABSTRACT
Schools are a fundamental space in society and allow for the socialization of educational practices. Therefore, they should also be used as a stage for discussions and experiments on the preservation of natural resources. This premise aims to address the importance of environmental issues and to understand the concepts that underpin sustainability and can be used in schools to obtain new configurations aimed at promoting improvements based on the use of environments by users. It is also possible to promote experiences of environmental preservation so that new generations understand degradation as violence against the environment that must be deconstructed through the development of an awareness of preservation and responsible use of natural resources shared by all. Schools should prioritize an architectural design that seeks balance and takes advantage of natural resources (natural light, rainwater, etc.) in favor of comfort and the development of an environment that effectively contributes to student learning.

Keywords: Environmental education, sustainability, school, architecture

INTRODUÇÃO

Em 2011 a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 8 metas conhecidas como objetivos do milênio (ODM) como apoio de 191 nações. Essas metas preveem ações mundiais como a erradicação da pobreza segurança ambiental, agricultura, saúde, igualdade de gênero, educação, água e saneamento, energia, redução das igualdades.

O Brasil tem compromisso particular na erradicação da pobreza como uma das suas principais prioridades para se desenvolver como país sustentável, porém precisa colocar em prática os ODS nos quais aparecem suas maiores dificuldades.

A instituição educacional deve ser consciente com a realidade ambiental e preocupada com os problemas referentes a este, assim, deve comprometer-se em formar uma população instruída com conhecimentos e competências, munida de motivação e engajamento nas ações sociais que permitam trabalhar coletivamente e individualmente para a resolução dos problemas ambientais. De acordo com a Lei n° 9.795, entende-se por educação ambiental processo e competências voltadas para a preservação do meio ambiente essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, art. 1°)

Muitas vezes a crise ambiental está relacionada a crise no conjunto de relações sociais, problemas ambientais denunciam desigualdades profundas no que se refere ao acesso das populações aos recursos da natureza como água tratada, esgoto e as boas condições ambientais, também as pequenas orga-

nizações de moradores tem lutas constantes em obter acesso a saneamento básico.
A Constituição brasileira assegura um meio ambiental saudável, mas a população mais carente não tem acesso a diversidade de serviços para a promoção da sustentabilidade.
A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 22 de setembro de 1988, e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano; em seu capítulo VI, do Meio Ambiente, artigo 225, discorre:
Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: Eu - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
- Preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;
- Definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;
- Exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
Discussões Efetivas sobre a Sustentabilidade Capítulo 14 201 V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;
VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.
No §1º, inciso VI do artigo referido acima, esclarece que, cabe ao Poder Público, "promover a educação ambiental em todos os níveis do ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente"
A educação ambiental é essencial para a promoção de valores que ressaltem a importância da cultura social e mobilizem a comunidade em projetos dentro e fora do âmbito escolar para o enfrentamento dos problemas ambientais a fim de estimular o desenvolvimento sustentável corresponsabilidade e ética.
Assim a educação ambiental visa estabelecer estratégias metodológicas que permitam a mobilização da comunidade por meio de projetos e frente de trabalho que enriqueçam os conhecimentos para dentro e fora dos muros da escola, assim as instituições escolares devem estimular a formação dos atores envolvidos para promover as reflexões necessárias no cuidado como meio ambiente gerando ações e práticas de proteção.
Este estudo pretende abordar a questão da sustentabilidade dentro do espaço escolar objetivando proporcionar uma maior aproximação e apropriação da temática por todos os envolvidos no processo educativo. Precisamos desenvolver ações que valorizem e demonstrem em ações práticas e a importância de se trabalhar a preservação, os cuidados e defesa do meio ambiente.
O território escolar é fomentador de problemáticas nas quais a ação pedagógica promove a construção de novos valores pela experimentação, incentivando que a criança seja protagonista participando ativamente da realidade dos nossos problemas ambientais e das reflexões para a transformação do meio exercendo a cidadania.
A educação é imprescindível para combater para desenvolver novas tecnologias com energias renováveis e reduzir as desigualdades, a fome, melhorar a saúde da população, conscientizando sobre a cultura consumista da sociedade moderna promovendo a preservação da água e do meio para um desenvolvimento mais sustentável no âmbito econômico, social, cultural ambiental.
A questão sustentável na escola pode ser entendida como um conjunto de práticas

e ensinamentos, desenvolvidas no espaço escolar que visam a sustentabilidade no planeta, e como podemos observar os recursos naturais estão cada vez mais escasso e o meio ambiente tem sofrido diversos de degradação, por isso incentivar práticas de sustentabilidade nas escolas é extremamente importante para se estimular uma consciência de preservação

As crianças que forem educadas hoje serão responsáveis pelas ações econômicas, políticas e administrativas no futuro das questões ambientais.

USTENTABILIDADE: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

O conceito de sustentabilidade está amplamente ligado as discussões sobre o desenvolvimento sustentável, cujo marco inicial se deu na cidade de Estocolmo, Suécia, em 1972, na primeira Conferência Internacional das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, no entanto os critérios de desenvolvimento sustentável e o termo de sustentabilidade aplicado a construção civil foi concebido em 1980 pelo fundador do Wordwach Institute que se tornou um padrão para o mudo todo. Esse modelo deve garantir inicialmente que, em os processos, durante e após as construções, sejam desenvolvidas ações que reduzam os impactos ambientais potencializando a viabilidade econômica assegurando uma qualidade de vida boa para todos.

Segundo dados do Green Building Concil Brasil, a construção civil mundial é responsável por mais de 25% dos gases emitidos na atmosfera sendo uma das indústrias que mais consome recursos naturais, e no Brasil é responsável por mais de 50% dos resíduos sólidos urbanos. A situação se agrava mais se for considerado os resíduos descartados em locais inadequados oriundos de reformas informais.

É indiscutível a importância econômica que este setor representa e, considerando que se expande a cada ano, então porque não adotar ações para minimizar os danos ambientais.

Para se chegar a uma atividade de construção mais condizente à preservação ambiental faz-se necessário a adoção de novos paradigmas, buscando medidas que possam abranger o consumo consciente de matéria prima, reaproveitamento de resíduos e a minimização de desperdícios por meio de construções mais sustentáveis que possibilitem a redução de gastos e a otimização dos processos tornando as construções eficientes proporcionando conforto e economicamente mais baratas que as demais.

Essas medidas devem estar em compatibilidade com a Agenda 21, priorizando as propostas do capítulo 7, que orienta para a necessidade de ações que valorizem uma abordagem mais participativa garantindo moradias adequadas, do manejo e do planejamento sustentável da terra e a inclusão das camadas mais empobrecidas da população.

Discutir sobre a questão ambiental e sobre tecnologias que minimizem os danos ao meio ambiente nos dias atuais tem se tornado fundamental. Para promover uma educação para a sustentabilidade, países membros das Nações Unidas, incluindo o Brasil, adotaram Objetivos Globais de desenvolvimento para alcançarem até 2030.

Assim o trabalho pedagógico envolvendo as ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tem sido amplamente difundido mundialmente na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Para que a educação formal ou informal, possa promover reflexões críticas e identificar elementos não sustentáveis no seu cotidiano e na sociedade tendo conhecimento para buscar mudanças sociais ambientalmente positivas.

A ODS 4 inclui promover por meio da educação o desenvolvimento sustentável, garantir uma educação de qualidade com oportunidades iguais a todos ao longo da vida. Entendemos, assim que qualidade na educação também se refere aos espaços pois o ambiente escolar possibilita à criança desenvolver novos valores, habilidades, atitudes e comportamentos fundamentais para o alcance do desenvolvimento sustentável.

A qualidade requerida dos ambientes para atender a população são baseadas nos comportamentos e necessidades deste grupo e para atender esse público-alvo deve-se relacionar aspectos da Psicologia para compreender o usuário do ambiente e qual a influência que espera que este espaço exerça sobre

ele. Levando-se em conta que as interações humanas ocorrem nos espaços, promovem aprendizagens e propiciam novas vivência e experiências, neste caso na psicologia ambiental encontramos suporte psicológico e arquitetônico para produzir um ambiente humanizado e ecologicamente correto

Se buscamos repensar as construções como ambientes humanizados a escola é um espaço fértil para desenvolver nas pessoas que a frequentam, uma consciência sustentável e priorizar aprendizagens de qualidade em um ambiente pensado para estimular as interações.

Segundo VILLELA (2007) ser sustentável é encontrar o equilíbrio nas esferas ambiental e social, econômica e cultural, de modo que a sociedade tenha uma vida confortável e preserve o meio como um todos. Partindo-se desse pressuposto, para AMORIM (2007) os projetos das edificações escolares no Brasil, desde o início do século, foram padronizados pelo poder público por questões econômicas e/ou por falta de conhecimento das questões sustentáveis e, quando se tem as padronizações no sentido de igualdade se ignora a necessidade dos indivíduos.

Desse modo principalmente as escolas públicas resultaram em uma série de construções não funcionais e desconfortáveis para a maioria dos alunos, professores e funcionários, portanto papel de quem projeta espaços públicos é de suma importância pois possibilita que este ambiente seja o melhor possível e que promova as melhores condições, reações e sensações para que os alunos se desenvolvam contribuindo para uma formação cidadã, consciente, responsável e de qualidade. (BUFFA, 2002, p.24)

Esta proposta tem características qualitativas e pretende desenvolver-se por meio de pesquisa bibliográficas com revisão de literatura no campo da arquitetura, da sustentabilidade, de técnicas construtivas, da educação e da psicologia ambiental além de outras obras buscando os conhecimentos necessários para a compreender a arquitetura como espaço colaborador no processo de aprendizagem dos conceitos de sustentabilidade na escola.

ARQUITETURA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Segundo BUFFA (2015), o espaço escolar foi concebido pelos ideais republicanos paulistas a partir de 1894, inspirados, no modelo de arquitetura francesa, criaram na capital do Estado e nas principais cidades do interior, edifícios que se distinguiam por sua fachada imponente, com alas para meninos e meninas, pátio interno com acabamento de materiais nobres, janelas verticais grandes e pesadas marcavam o espaço da educação primaria no Brasil.

Esse modelo arquitetônico, com o passar tempo, começou a ser repensado principalmente pela influência do movimento Escola Nova que priorizava a criança no centro da aprendizagem. Em 1930, os projetos de construções escolares começaram adotar formas geométricas simples de modo a privilegiar a ventilação nas salas de aula, no entanto, as reflexões sobre a concepção do modelo ideal e de estrutura escolar estavam longe de acompanhar o crescimento da população e a abrirem vagas suficientes para atender a todas as crianças.

Durante o processo histórico de transformação do ensino, o governo atendia às pressões sociais, construindo escolas em números insuficientes que não acompanhavam o crescimento da população, dentre outras medidas que sucatearam o ensino público, dentre as quais cito, supressão do 5º ano, a redução do ensino primário a dois anos, a oficialização do magistério leigo, a facilitação dos cursos normais, a construção de galpões escolares, que deterioram ainda mais a qualidade de ensino para a população das classes mais baixas na educação primária. ” (MASCARO, 1957, p. 17)

Segundo KOWALTOWSKI (2011), a escola atualmente segue um modelo tradicional de construção com mobiliário pouco flexível e espaços padronizados. Projetos de escolas sustentáveis ajudam as crianças a aprenderem sobre a sustentabilidade e ecologia por meio de exemplos concretos melhorando a experiência educativa no espaço escolar.

Dito isso, é fundamental refletir sobre as transformações que a escola passou ao longo dos anos para repensarmos o modelo de escola tradicional que temos em mãos e buscarmos soluções que atendam as demandas

de sustentabilidade do mundo moderno, visando uma educação com concepções voltadas para a conservação e preservação recursos naturais e do meio ambiente.
Buscar reflexões sobre a abordagem sustentável é imprescindível atualmente e considerando as futuras gerações e o espaço escolar público permite a democratização desses conceitos que humanizam as práticas de consumo de bens naturais dentro do ambiente escolar promovendo vivências de qualidade por meio de um ambiente acolhedor e sustentável.
Segundo BORGES (2011), uma das formas de transformação da própria escola em espaço sustentável é utilizar seus hábitos e lógica de funcionamento a favor da Educação Ambiental reduzindo os impactos com a ampliação de suas ações para além da sala de aula tornando-se uma referência sustentável para toda a comunidade ao redor.
Um projeto arquitetônico sustentável começa na leitura e entendimento do contexto no qual o edifício está inserido e nas decisões da elaboração do mesmo, com a escolha dos materiais a serem utilizados que podem não necessariamente estão classificados como "alternativos" ou "ecologicamente correto", mas devem ser pensados para contribuir a um determinado fim, por exemplo o uso do concreto exposto no interior dos ambientes para promover o seu resfriamento passivo além disso para a escolha do seu uso também deve ser avaliado a sua disponibilidade no mercado e o ciclo de vida útil deste material.
Uma construção que pretenda ser sustentável deve ser planejada de modo que contribua para a diversidade de usos e para diferentes classes sociais promovendo a socialização do espaço público e assim atendendo critérios ambientais que contém um equilíbrio entre o uso dos recursos materiais metas de economia de energia para manutenção e a melhoria da qualidade do ambiente.

O ambiente escolar se encontra num lugar de pertencimento, é onde acontecem as relações cotidianas na escola, no trabalho etc. Uma primeira etapa da educação ambiental consiste em explorar e redescobrindo lugar em que se une o "aqui e agora" das realidades cotidianas comum olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico (...) (SAUVÉ, 2005, p. 318)

Na escola promovemos os espaços educadores sustentáveis que tem a intenção de educar para sustentabilidade mantendo uma relação equilibrada com o meio ambiente e repensam a utilização dos recursos naturais para compensar os impactos dos resíduos produzidos utilizando tecnologias apropriadas.
Levando em consideração as reflexões sobre a responsabilidade individual e coletiva sobre o meio ambiente, envolvendo toda comunidade na formação de atitude sustentáveis e inclusiva, neste contexto o espaço físico e o currículo devem ser ajustados para o planejamento dessas ações.
Atualmente existem ecotécnicas advindas das políticas de 5 R'S (Responsabilidade, Redução, Reutilização, Reciclagem, Revolução), que visa o melhor aproveitamento dos recursos naturais pela escola como por exemplo a utilização de placas solares para produção de energia, o reuso da água da chuva, produção de hortas com e compostagem para uma adubação orgânica, cobertura das salas com "telhados verdes" dentre alternativas sustentáveis.
As ecotécnicas referem-se a intervenções tecnológicas no ambiente que são fundamentadas no entendimento dos processos naturais. O objetivo dessas práticas é resolver problemas ambientais de maneira eficiente, com o mínimo de custo energético e utilizando os recursos naturais de forma responsável. O uso das ecotécnicas no contexto educacional deve ser integrado de maneira pedagógica, abrangendo diversas disciplinas escolares. Essa abordagem não apenas contribui para a aprendizagem de novos conceitos, mas também promove a adoção de práticas sustentáveis e conscientes dentro do ambiente escolar, gerando um impacto positivo tanto no conhecimento dos alunos quanto no uso sustentável dos recursos.
Para KOWALTOWSKI (2001) a sala de aula do futuro é amplamente discutida, mas ainda dentro de um formato bastante tradicional e algumas variações na disposição dos móveis com a inclusão de equipamentos principalmente para a projeção de imagens ou alte-

rações simples para trabalhos em grupos.
Quando pensamos em sustentabilidade um dos princípios da arquitetura sustentável a ser considerado por quem planeja os espaços é planejá-los visando a participação multidisciplinar na concepção da arquitetura escolar, buscando atender as demandas de utilização de toda a comunidade escolar que usufrui dos espaços para a elaboração do projeto de arquitetura.
Unir as necessidades dos usuários as tecnologias utilizadas na construção sustentável ao uso de técnicas que promovam conforto ambiental e atendam critérios estéticos ainda com técnicas de sustentabilidade e pedagogias do espaço e a integração entre usuário e ambiente são os grandes desafios para os arquitetos da atualidade.
Ao projetar-se espaços escolares, as salas de aula devem assegurar o livre acesso e movimento dos usuários com um layout mobiliário mais flexível para facilitar o trabalho nas atividades coletivas favorecendo os processos educativos de inclusão social. Recomendam-se que façam parte dos projetos, as paredes removíveis entre as salas para estimular o convívio entre as turmas possibilitando a flexibilização e a ampliação dos espaços.
As fachadas externas das escolas devem ser projetadas de forma a possibilitar o acesso das crianças as vistas de qualidade, como jardins e paisagens, que desempenham um papel importante no descanso da visão, que frequentemente se concentra em livros, computadores e outras telas, cujos campos de visão estão muito próximos aos olhos. Além disso, a aprendizagem das crianças e sua sensibilização para práticas sustentáveis podem ser mais eficazes quando as atividades ecotécnicas estão profundamente integradas ao cotidiano e ao meio ambiente ao redor da escola, promovendo uma conexão direta com o contexto natural e a realidade local.
Assim, cabe ao arquiteto projetar edificações escolares, que contribuam para a promoção da educação ambiental. Há diversas estratégias que podem ser adotadas nesse sentido como a arquitetura bioclimática, o conforto ambiental, a eficiência energética, o gerenciamento de resíduos, o reaproveitamento da água e o uso de energias renováveis, dentre outras, permitindo que a construção minimize seus impactos ao meio ambiente e se torne, assim, um exemplo concreto de como é possível colaborar com a preservação do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a crise ambiental que o planeta enfrenta e, torna-se urgente promover a educação ambiental da população, especialmente das crianças, para que possam tomar decisões mais conscientes no futuro. Embora o tema esteja presente no currículo escolar, muitas vezes ele não se traduz em ações concretas no cotidiano das instituições de ensino.
A abordagem da educação ambiental é de suma importância para assegurar as futuras gerações uma qualidade de vida sustentável, e a escola é o ambiente propício a formação de uma nova consciência que reflita sobre a cultura consumista e desenvolver atitudes de reuso de materiais.
O desenvolvimento de políticas públicas que priorizem projetos baseados na sustentabilidade deve ser incentivado pelo poder público para que além da formação se reproduzam ações individuais e/ou coletivas que permitam vivência sustentáveis no ambiente escolar nos diferentes desde a educação infantil por meio de experiências com a terra até debates sobre preservação.
Para atingir esse objetivo, a escola, em parceria com a comunidade, deve planejar e projetar ações que promovam a sustentabilidade por meio da arquitetura, desde a organização dos processos construtivos até a configuração dos espaços escolares. É fundamental desenvolver hábitos que priorizem o reaproveitamento e a reutilização de recursos, com o intuito de reduzir os descartes e desperdícios. Além disso, é necessário buscar novas tecnologias que não apenas criem um ambiente sustentável e que estimule a aprendizagem, mas também possibilitem a criação de uma horta que beneficie toda a comunidade ao redor da escola.
É importante que todos os atores compreendam a importância do ambiente escolar sustentável como um mediador nas experiencias criativas, estimulando a curiosidade e promovendo aprendizagens.
Para que a educação escolar seja sustentá-

vel e funcional de modo efetivo, é necessário que faça parte da cultura organizacional da escola. Assim a atuação da gestão em parcerias com a comunidade é muito importante e, juntos pensem em uma escola sustentável.

Faz-se necessário também envolver as famílias nas discussões desse processo, por meio de atividades domiciliares e no desenvolvimento de temáticas nos projetos interdisciplinares e multidisciplinares. Isso permite alinhar a gestão escolar às demandas socioambientais essenciais para a construção de uma consciência sustentável compartilhada por todos.

A comunidade escolar e seu entorno devem perceber e se engajar nas práticas sustentáveis já em vigor na escola, aprimorando-as por meio de pesquisas que possibilitem sua implementação no contexto da educação ambiental. Dessa forma, será possível buscar soluções para a redução de resíduos, criando meios eficientes para sua gestão dentro da escola. Toda comunidade escolar e de seu entorno devem perceber e se engajar nas práticas sustentáveis já desenvolvidas na escola, aprimorando-as por meio de pesquisas a fim de implementá-las no âmbito da educação ambiental buscando meios para reduzir resíduos na escola gerando meios de gerir os mesmos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alexandre Cypreste; CARLO, Joyce Correna. Análise das propostas de revisão do zoneamento bioclimático brasileiro: estudo de caso de Colatina, ES. Porto Alegre: Ambiente Construído, vol. 17, n°1, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s167886212017000 100140>. Acesso em: 25 de março 2022.

BORGES, J.A.S. Educação ambiental e inclusão social. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 285-292, 2011.

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

BRASIL. Lei n. 9.795. Disponível em: < Lei Federal, 9.795, de 27 de abril de 1999 > Acesso em: 10/10/2024.

BUFFA, Ester. (2015). GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS: ORGANIZAÇÃO DOESPAÇO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS (1893-1971). Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática, 8(1). https://doi.org/10.17921/21765634.2015v8n1p%p.

BUFFA, Ester. Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

GREEN Building Council Brasil. Certificação LEED. Disponível em: <http://www.gbcbrasil.org.br/sobrecertificado.php#prettyPhoto>. Acesso em: 27 março de 2022.

GRUPO de Sustentabilidade AsBEA. Guia sustentabilidade na arquitetura: diretrizes de escopo para projetistas e contratantes. Organização dos textos notas remissivas e índices por Grupo de Trabalho de Sustentabilidade AsBEA. São Paulo: Prata Design, 2012. Disponível em: <http://www.caubr.gov.br/wpcontent/uploads/2017/05/asbea sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 15 de março 2022.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; BORGES FILHO, F.; LABAKI, L. C.; RUSCHEL, R. C.; BERTOLI S. R.; PINA, S. M. G. A. Relatório científico, projeto de pesquisa: melhoria do conforto ambiental em edificações escolares de Campinas. São Paulo: FEC/UNICAMP, 2001.

MASCARO, Carlos Corrêa. Problemas educacionais no município de São Paulo. São Paulo: USP/FFCL, Cadernos da Faculdade, nº 11, 1957, p. 10-19.

VILLELA, Dianna Santiago. A sustentabilidade na formação atual do arquiteto e urbanista. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RAAO7BMPV2/disserta__o_dianna_villela.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 de março de 2022.

ROTH, C. G.; GARCIAS, C. M. Construção Civil e a Degradação Ambiental. Desenvolvimento em Questão, v. 7, p. 111-128, 2008.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. (2005). Educação E Pesquisa, 31(2), 317-322.

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da inserção da sustentabilidade e da educação ambiental no contexto da Educação Básica, considerando os desafios e as possibilidades de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente. Em um cenário marcado por crises ambientais globais e pela urgência de repensar as relações entre ser humano e natureza, torna-se fundamental que a escola assuma um papel ativo na construção de uma cultura de cuidado, respeito e responsabilidade socioambiental. A pesquisa discute os fundamentos teóricos da educação ambiental, sua presença nas diretrizes curriculares nacionais e a forma como ela pode ser trabalhada de maneira transversal nas diferentes áreas do conhecimento. Também são apresentadas experiências pedagógicas que demonstram como o ensino voltado para a sustentabilidade pode promover a reflexão crítica e o protagonismo estudantil, incentivando ações concretas no cotidiano escolar e comunitário. Ao valorizar o ambiente como espaço educativo e a participação ativa dos alunos na busca por soluções sustentáveis, a escola se torna um agente transformador. O estudo conclui que a educação ambiental, aliada a práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino; Reflexão; Sustentabilidade; Escola.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as questões ambientais ganharam destaque nas discussões sociais, políticas e educacionais, diante da crescente degradação dos ecossistemas e da intensificação dos impactos das ações humanas sobre o planeta.

O agravamento das mudanças climáticas, a escassez de recursos naturais, a perda da biodiversidade e a poluição são apenas algumas das consequências de um modelo de desenvolvimento que prioriza o consumo e o lucro em detrimento do equilíbrio ambiental e da qualidade de vida. Nesse contexto, torna-se urgente repensar as práticas sociais e buscar alternativas sustentáveis que garantam a preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações.

A escola, como espaço privilegiado de formação humana, tem um papel central nesse processo de transformação. A Educação Ambiental, ao ser incorporada à prática pedagógica desde os anos iniciais da Educação Básica, contribui significativamente para a construção de uma consciência ecológica, crítica e participativa. Ela promove não apenas o conhecimento sobre o meio ambiente, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para a sustentabilidade.

A Educação Ambiental não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um eixo transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um processo contínuo e permanente que visa à formação integral do estudante, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

O conceito de sustentabilidade, por sua vez, vai além da preservação ambiental, abrangendo também as dimensões econômica, social e cultural. Um projeto educativo sustentável deve considerar o bem-estar coletivo, o respeito à diversidade, a equidade e a responsabilidade compartilhada. Nesse sentido, a escola deve promover práticas que estimulem a reflexão sobre os modos de vida contemporâneos, incentivem o uso consciente dos recursos naturais e valorizem iniciativas comunitárias voltadas para o cuidado com o planeta.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da Educação Ambiental e da sustentabilidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Busca-se compreender como esses temas são abordados no cotidiano escolar, identificar

desafios enfrentados pelos educadores e propor estratégias pedagógicas que possibilitem uma abordagem mais efetiva, crítica e transformadora.

Para isso, serão utilizados referenciais teóricos que fundamentam a Educação Ambiental como prática educativa emancipatória, bem como documentos legais e curriculares que orientam sua implementação no contexto escolar. Também serão analisadas experiências pedagógicas bem-sucedidas e realizadas entrevistas com professores atuantes, a fim de refletir sobre as possibilidades reais de aplicação de práticas sustentáveis na escola.

Acredita-se que uma educação comprometida com a sustentabilidade é essencial para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de contribuir para a construção de um futuro mais justo, solidário e equilibrado. A escola, nesse processo, deve ser vista como um espaço de vivência, experimentação e transformação, onde a teoria e a prática caminham juntas na busca por soluções que promovam o bem comum e o cuidado com a vida em todas as suas formas.

Dessa forma, este estudo pretende não apenas refletir sobre a importância da Educação Ambiental, mas também contribuir com subsídios para uma prática pedagógica mais comprometida com a sustentabilidade e com a formação de uma nova consciência coletiva, capaz de enfrentar os desafios socioambientais do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

A educação ambiental e a responsabilidade social são temas que caminham juntos e possuem um papel central na construção de uma sociedade mais consciente, ética e comprometida com a preservação do meio ambiente e a promoção do bemestar coletivo. Em um mundo cada vez mais afetado pelos impactos ambientais causados pelo crescimento populacional, pela exploração desenvolvida dos recursos naturais e pelas desigualdades sociais, as instituições de ensino, especialmente as escolas, ocupam uma posição estratégica para fomentar reflexões e mudanças de comportamento que possam contribuir para um futuro mais sustentável e equilibrado. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para formar indivíduos capazes de compreender a complexidade dos problemas socioambientais e de atuar de forma responsável na busca por soluções.

A abordagem da educação ambiental dentro do ambiente escolar vai além da transmissão de conceitos e informações sobre o meio ambiente. Ela envolve uma formação integral dos estudantes, promovendo valores, atitudes e comportamentos que os levam a compensar suas práticas cotidianas e a compreender a interdependência entre os sistemas naturais e as ações humanas. A responsabilidade social, por sua vez, amplia essa reflexão ao incentivo de que os alunos considerem não apenas os impactos individuais de suas ações, mas também as consequências para a comunidade e para o planeta como um todo. Dessa maneira, uma educação ambiental integrada à responsabilidade social ajuda a formar cidadãos mais engajados, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e sustentável.

Essa integração entre educação ambiental e responsabilidade social permite que os estudantes percebam a interconexão entre suas ações e os desafios globais, compreendendo que o impacto de suas escolhas vai muito além do ambiente escolar. Ao considerar que fazem parte de uma comunidade maior, os alunos começam a se envolver em ações que promovam o bem coletivo, como campanhas de conscientização, atividades de reciclagem e projetos voltados à preservação ambiental em sua região. Essa conscientização estimula a construção de um senso de cidadania ativo, em que o indivíduo não é apenas um espectador das mudanças possíveis, mas sim um agente transformador.

Além disso, trabalhar a responsabilidade social em conjunto com a educação ambiental reforça a noção de equidade, já que os problemas ambientais, muitas vezes, afetam de forma desproporcional as comunidades mais vulneráveis. Discutir temas como justiça ambiental, consumo consciente e acesso igualitário aos recursos naturais é uma maneira de sensibilizar os alunos para questões que transcendem suas próprias realidades. Isso contribui para a formação de indivíduos

mais solidários e preparados para enfrentar os desafios socioambientais com uma visão ampla e ética, levando em conta as necessidades das futuras gerações.

Uma abordagem pedagógica que articula a educação ambiental e a responsabilidade social também valoriza o protagonismo juvenil. Quando os estudantes são incentivados a participar de iniciativas ambientais e sociais, como projetos de revitalização de espaços públicos, feiras de conscientização e workshops voltados para a economia circular, eles desenvolvem habilidades importantes, como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico. Mais do que aprender sobre os problemas, eles passam a se sentir parte da solução, entendendo que pequenas ações individuais podem ter grandes impactos coletivos. Esse sentimento de pertencimento é essencial para engajar os jovens e motivá-los a continuar lutando por um mundo mais sustentável.

Outro ponto importante é o papel da escola como mediadora desse processo. Para que a integração entre educação ambiental e responsabilidade social seja eficaz, é essencial que as instituições de ensino criem ambientes propícios ao diálogo e à experimentação. Isso implica em metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo reflexões profundas e experiências práticas que os conectam à realidade. Além disso, os professores desempenham um papel crucial, pois são os responsáveis por orientar os estudantes nessa jornada de conscientização e transformação. Por meio de uma formação contínua e alinhada aos princípios da sustentabilidade, os educadores podem se tornar exemplos de responsabilidade ambiental e social, inspirando seus alunos por meio de seu pr

As práticas interdisciplinares também são fundamentais nesse contexto. A responsabilidade social e a educação ambiental não podem ser trabalhadas de maneira isolada, como temas de uma única disciplina ou atividade pontual. Eles devem estar presentes em todas as áreas do conhecimento, conectando diferentes saberes e construindo um entendimento mais profundo e sistêmico das questões abordadas. Por exemplo, enquanto nas aulas de ciências os estudantes aprendem sobre os impactos do desmatamento na biodiversidade, em geografia eles podem analisar como a exploração dos recursos naturais afetados à economia local e global. Em história, podem estudar os efeitos das práticas industriais no meio ambiente ao longo do tempo, e em matemática, calcular o consumo de energia ou água em suas comunidades. Essa transversalidade

Outro aspecto que merece destaque é a importância de integrar a família e a comunidade no processo educativo. A escola, como ponto de referência para a disseminação de valores e práticas sustentáveis, deve buscar estratégias para engajar não apenas os estudantes, mas também seus familiares e demais membros da sociedade local. Promover eventos comunitários, como mutirões de limpeza, feiras ambientais ou palestras sobre sustentabilidade, é uma maneira eficaz de ampliar o impacto das ações escolares e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade. Quando os alunos afirmam que suas iniciativas geram resultados concretos e recebem o apoio da sociedade, eles se sentem ainda mais motivados a continuar suas ações e a multiplicar o aprendizado em seus laços e círculos sociais.

Por fim, a combinação entre educação ambiental e responsabilidade social prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, que inclui não apenas a preservação ambiental, mas também a necessidade de transformar os modelos de produção e consumo em busca de uma economia mais sustentável e justo. Esse processo educativo, para formar cidadãos conscientes, empáticos e engajados, contribui para o cumprimento de metas globais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Esses objetivos incluem aspectos como a redução das desigualdades, a garantia de uma educação de qualidade, o combate às mudanças climáticas e a promoção de parcerias globais em prol do desenvolvimento sustentável.

Portanto, investir em uma educação que articula esses dois pilares – educação ambiental e responsabilidade social – é uma estratégia poderosa para promover mudanças concretas e positivas, tanto na esfera local quanto na global. Ao cultivar nos estudantes a compreensão de que suas ações individuais estão conectadas aos desafios plane-

tários, a escola não apenas forma cidadãos mais preparados, mas também contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente equilibrada.

No contexto escolar, a educação ambiental e a responsabilidade social devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento e conectando teoria e prática. A interdisciplinaridade permite que os estudantes compreendam as questões ambientais de maneira mais ampla, relacionando-as com aspectos econômicos, culturais, históricos e sociais. Por exemplo, o estudo da poluição pode ser abordado nas aulas de ciências para explicar os impactos no ecossistema, nas aulas de geografia para entender as causas globais e locais, e nas aulas de matemática para analisar dados e estatísticas relacionadas ao consumo de recursos naturais. Ao mesmo tempo, essa abordagem pode ser conectada às disciplinas de história e sociologia para explorar como o desenvolvimento industrial e os modelos de consumo ao longo do tempo desenvolver para os problemas ambientais enfrentados atualmente.

Além disso, a prática pedagógica deve ir além da sala de aula, envolvendo os estudantes em atividades que os colocam em contato direto com o meio ambiente e com a realidade social. Projetos como hortas escolares, campanhas de coleta seletiva de resíduos, visitas a áreas de preservação ambiental e ações de conscientização na comunidade são exemplos de iniciativas que promovem o aprendizado significativo e envolvem os alunos em práticas concretas de cidadania e responsabilidade ambiental. Essas experiências possibilitam que os estudantes não apenas compreendam os problemas, mas também desenvolvam competências para atuar como agentes de transformação em seus contextos.

A formação de uma consciência ambiental e social desde a infância e adolescência é essencial para que esses valores sejam internalizados e se tornem parte do comportamento dos indivíduos ao longo de suas vidas. Por isso, é fundamental que a educação ambiental esteja presente desde os primeiros anos de escolaridade, adaptando-se às diferentes faixas etárias e realidades dos estudantes. Na educação infantil, por exemplo, atividades lúdicas como brincadeiras, histórias e desenhos podem ser usadas para introduzir os conceitos de respeito à natureza e cuidado com o ambiente. No ensino fundamental e médio, a abordagem pode ser ampliada para incluir mais complexos sobre sustentabilidade, economia circular, mudanças climáticas, consumo consciente e políticas públicas ambientais.

No entanto, para que a educação ambiental e a responsabilidade social sejam incluídas no ensino, é necessário que as escolas recebam apoio em diversos aspectos. Primeiramente, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar esses temas de maneira criativa e contextualizada. Isso pode ser realizado por meio de formações continuadas que oferecem subsídios teóricos e metodológicos, bem como materiais didáticos atualizados e aplicados com as demandas ambientais e sociais contemporâneas. Além disso, é essencial que as escolas disponham de recursos e infraestrutura adequadas para a realização de atividades práticas, como laboratórios, áreas verdes e espaços destinados a projetos ambientais.

Outro fator crucial é o envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e outros atores sociais. A educação ambiental e a responsabilidade social não devem ser vistas como responsabilidades exclusivas da escola, mas como um esforço coletivo que envolve todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, a escola pode atuar como uma inovação de mudanças, promovendo eventos, palestras, workshops e campanhas que engajem a comunidade local em ações de preservação ambiental e responsabilidade social. Esse tipo de iniciativa contribui para fortalecer os laços entre a escola e a sociedade, além de ampliar o alcance das ações educativas e estimular uma maior participação dos cidadãos nas questões ambientais.

Por fim, é importante destacar que a educação ambiental e a responsabilidade social também são interessantes para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses objetivos estão relacionados à erradicação da pobreza, à garantia de educação de qualida-

de, à promoção da igualdade de gênero, à redução das desigualdades e à preservação do meio ambiente. Ao abordar esses temas de forma integrada, como as escolas podem ajudar a formar indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios globais e para contribuir para a construção de um mundo mais sustentável e inclusivo.

Em suma, a educação ambiental e a responsabilidade social são elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e sociedade engajados com a construção de uma construção mais justa e sustentável. A escola, enquanto espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, tem a responsabilidade de promover reflexões e práticas que incentivem os alunos a se tornarem protagonistas.

A ampliação da educação ambiental para além dos muros da escola é essencial para que o aprendizado adquirido pelos estudantes repercuta em suas famílias e na comunidade local, promovendo uma mudança cultural que impacta toda a sociedade. Quando pais, responsáveis e outros membros da comunidade estão envolvidos em ações educativas e ambientais, cria-se um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva que fortalece as práticas sustentáveis. A escola, portanto, não deve ser vista como um espaço isolado de formação, mas como uma descoberta para iniciativas que integrem diferentes setores da sociedade, promovendo diálogos e parcerias que gerem resultados concretos no enfrentamento das questões socioambientais.

Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos que englobem ações práticas, como mutirões de limpeza, campanhas de reciclagem, oficinas de compostagem e plantio de árvores, pode ser uma maneira eficaz de engajar a comunidade. Essas iniciativas ajudam a traduzir os conceitos teóricos aprendidos pelos alunos em experiências reais que beneficiam o coletivo. Além disso, essas atividades possibilitam a troca de saberes entre as gerações, já que os alunos podem levar para suas famílias informações e práticas que aprendem na escola, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e conscientização. O envolvimento da comunidade também contribui para a valorização do papel da escola como agente transformador, reforçando a importância de uma educação compatível com os princípios da sustentabilidade.

Outro ponto relevante é o fortalecimento das parcerias entre a escola e organizações da sociedade civil, empresas e instituições públicas. A colaboração entre diferentes atores sociais potencializa os recursos disponíveis e amplia o alcance das iniciativas de educação ambiental. Por exemplo, empresas locais podem contribuir com materiais ou patrocinar projetos que promovam práticas sustentáveis, enquanto organizações não governamentais podem oferecer workshops e palestras voltadas para a conscientização ambiental. As prefeituras e órgãos públicos, por sua vez, podem atuar como aliados na implementação de políticas públicas que incentivam ações ambientais no âmbito escolar e comunitário, como a criação de espaços verdes e a oferta de infraestrutura para coleta seletiva.

Além das ações práticas, é importante que a escola incentive debates e reflexões sobre as questões ambientais, promovendo espaços de diálogo que estimulem o pensamento crítico dos alunos. Esses debates devem abordar os desafios globais, como as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e a crise hídrica, bem como os impactos locais, como a poluição e o desmatamento em áreas próximas. Dessa forma, os alunos podem desenvolver uma compreensão ampla e contextualizada das questões ambientais, entendendo como os problemas globais se refletem em suas comunidades. Essa abordagem também incentiva os estudantes a pensarem em soluções criativas e viáveis para os problemas que enfrentam em seu cotidiano.

A formação de uma consciência ambiental também está diretamente relacionada à promoção de valores como empatia, solidariedade e responsabilidade. Quando os estudantes compreendem que suas ações consequências não apenas para eles próprios, mas também para outras pessoas e para o planeta, eles começam a adotar comportamentos mais éticos e responsáveis. Por isso, a educação ambiental não deve ser tratada apenas como uma disciplina ou conteúdo específico dentro do currículo escolar, mas como um eixo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento. Assim, te-

mas relacionados à sustentabilidade podem ser envolvidos em matemática, por meio de cálculos sobre o consumo de recursos naturais; em história, analisando os impactos ambientais ao longo do desenvolvimento humano; ou em literatura, refletindo sobre obras que tratam da relação entre o homem e a natureza.

Outro aspecto fundamental é o papel dos professores como mediadores desse processo. Para que a educação ambiental seja eficaz, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar o tema de forma dinâmica e contextualizada, conectando o conteúdo programático às realidades locais e globais. Isso exige não apenas um domínio dos conceitos relacionados à sustentabilidade, mas também a capacidade de adotar metodologias pedagógicas inovadoras que estimulem a participação ativa dos alunos. A formação continuada dos professores é, portanto, indispensável para que eles possam atualizar seus conhecimentos e trocar experiências sobre as melhores práticas em educação ambiental.

Apesar dos avanços não reconhecerem a importância da educação ambiental, ainda existem desafios a serem superados. Um deles é a falta de recursos e infraestrutura em muitas escolas, especialmente naquelas localizadas em regiões mais vulneráveis. A ausência de espaços verdes, materiais pedagógicos adequados e apoio financeiro dificultam a implementação de projetos ambientais de longo prazo. Além disso, a falta de prioridade dada a esta temática em algumas políticas educacionais pode limitar a inserção da educação ambiental de forma sistemática e integrada ao currículo escolar. Superar essas dificuldades requer um compromisso político e social, com investimentos em educação e sustentabilidade que reconheçam a importância estratégica da formação ambiental para o desenvolvimento do país.

Outro desafio é a resistência de algumas comunidades às mudanças de comportamento relacionadas à sustentabilidade. Muitas vezes, práticas como o descarte desnecessário de resíduos ou o desperdício de recursos estão enraizadas em hábitos culturais que exigem tempo e esforço para serem transformados. Nesse contexto, a escola tem o papel de atuar como um agente sensibilizador, mostrando os benefícios de adotar práticas mais sustentáveis e criando uma conexão emocional entre as pessoas e o meio ambiente. Por meio de campanhas educativas e ações concretas, é possível demonstrar que atitudes individuais e coletivas podem gerar resultados positivos tanto para a comunidade quanto para o planeta.

No longo prazo, a educação ambiental e a responsabilidade social têm o potencial de transformar não apenas os comportamentos, mas também as estruturas sociais e econômicas que sustentam práticas insustentáveis. Ao formar cidadãos mais conscientes e engajados, a escola contribui para a construção de uma sociedade que valoriza a preservação dos recursos naturais, a justiça social e o bem-estar coletivo. Essa transformação exige persistência e comprometimento, mas os resultados podem ser significativos, criando um legado positivo para as gerações futuras.

Portanto, a educação ambiental e a responsabilidade social devem ser vistas como pilares essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. A escola, enquanto espaço de formação e transformação, desempenha um papel estratégico nesse processo, ao preparar os alunos para enfrentar os desafios ambientais e sociais do século XXI. Somente por meio de uma educação ampla, participativa e integrada será possível construir um futuro em que o equilíbrio entre o ser humano e a natureza seja uma realidade. Essa missão, porém, não cabe apenas às escolas, mas também a todos os setores da sociedade, que devem unir esforços para garantir que as próximas gerações vivam em um mundo mais justo, saudável e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, prática e reflexiva, é possível transformar a educação ambiental em uma ferramenta eficaz para conscientizar os jovens sobre os desafios ambientais globais, como as mudanças climáticas, o consumo excessivo e as desigualdades sociais. Mais do que fornecer informações, é necessário criar condições para que os estudantes participem ativamente de ações que promovam a

sustentabilidade, entendendo que suas escolhas e atitudes individuais e coletivas têm o poder de influência indireta no meio ambiente e na sociedade.

Além disso, é fundamental que a educação ambiental não se limite às práticas escolares, mas que seja ampliada para englobar toda a comunidade, envolvendo pais, educadores e gestores em um esforço coletivo. A escola deve atuar como um ponto de partida para disseminar a conscientização ambiental e social, criando pontes entre o conhecimento teórico e as práticas concretas, incentivando a cooperação e a corresponsabilidade em prol do bem-estar coletivo. Essa visão integrada potencializa os impactos positivos e reforça a ideia de que a construção de um futuro sustentável depende do comprometimento de todos os setores da sociedade.

Por fim, as escolas têm a responsabilidade de ir além da transmissão de conhecimento e se tornarem agentes de transformação social, estimulando o protagonismo dos estudantes e preparando-os para serem agentes de mudança em seus contextos. A educação ambiental e a responsabilidade social, quando inseridas de forma consistente e significativa no ambiente escolar, têm o poder de gerar transformações profundas, não apenas nos indivíduos, mas em toda a comunidade. Assim, a construção de uma cultura sustentável deve ser vista como um processo contínuo, que envolve a sensibilização, a reflexão e a prática de ações concretas, promovendo uma relação harmoniosa entre os seres humanos e o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2025.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 13. ed. São Paulo: Gaia, 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação para a sustentabilidade: um paradigma educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental: da gestão ambiental à educação transformadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limites. Campinas: Papirus, 2005.

O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

RESUMO

O desenvolvimento humano, que é a base do capital social e do desenvolvimento econômico dos países, baseia-se em um processo de amadurecimento do desenvolvimento, ao qual diferentes habilidades são desenvolvidas em diferentes momentos, seguindo uma sequência progressiva que se baseia em habilidades adquiridas desde o início da vida, se as condições necessárias existirem. Essas habilidades incluem os sentidos, habilidades motoras, cognitivas, linguísticas, socioemocionais e de autorregulação do comportamento e das emoções. É por isso que investir na melhoria do desenvolvimento infantil é fundamental para que os países cumpram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O bom desenvolvimento de bebês e crianças é necessário para que os países cresçam economicamente de maneira equitativa e sustentável. Os investimentos na primeira infância compensam muito, razão pela qual são considerados altamente econômicos. Infelizmente, alarmantes 43% das crianças menores de 5 anos correm o risco de ter um desenvolvimento infantil deficiente devido à situação de pobreza e desnutrição crônica em que vivem. Esse número aumenta quando outros fatores de risco para o mau desenvolvimento da primeira infância também são levados em consideração, como baixa escolaridade materna e abuso infantil. Portanto, esse artigo tem como objetivo mostrar a importância do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação Infantil; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A intervenção precoce na Educação Infantil pode reduzir a lacuna de desenvolvimento entre crianças pobres e ricas, garantindo que as crianças pobres entrem na escola primária com a mesma prontidão para aprender com as outras crianças.

O rápido desenvolvimento do cérebro durante os anos pré-escolares é crucial e depende do ambiente em que a criança se desenvolve. Nutrição, cuidados e amamentação afetam diretamente as conexões que se originam no cérebro durante esse período. Quando o recém-nascido recebe os devidos cuidados, ele estará mais bem preparado para entrar na escola e a tempo de aprender.

A ciência também está aumentando as evidências dos efeitos do desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos na saúde física e mental (habilidades) e no comportamento ao longo da vida.

Apenas 15 anos atrás, os cientistas da neurociência presumiram que, já no momento do nascimento da criança, a estrutura do cérebro era geneticamente determinada. Eles não reconheceram que as experiências nos primeiros anos de vida tiveram um impacto tão decisivo na arquitetura do cérebro ou na natureza e extensão das capacidades adultas. Atualmente, os pesquisadores do cérebro estão fornecendo evidências de que os primeiros anos de vida, desde a concepção até os seis anos de idade, especialmente os primeiros três anos, dão o tom para o desenvolvimento de habilidades e aptidões para a vida.

Além das descobertas da neurociência, os pesquisadores de ciências sociais geraram informações valiosas sobre os efeitos das intervenções precoces no comportamento posterior na escola, nas habilidades para a vida e na produtividade. A eficácia das intervenções precoces foi demonstrada e replicada em várias comunidades ao redor do mundo. Crianças de famílias com menos educação formal obtêm maiores benefícios cognitivos das intervenções precoces. Além disso, o efeito das intervenções precoces é duradouro. O desenvolvimento do cérebro durante a infância segue uma tendência crescente "de baixo para cima". As regiões mais reguladoras do cérebro, aquelas na base, desenvolvem-se primeiro, e as adjacentes e superiores mais complexas seguem em sequência.

Esse desenvolvimento sequencial do cérebro e o desenvolvimento de seu funcionamento são guiados pela experiência. O

cérebro se desenvolve e se modifica em resposta à experiência. Neurônios e conexões neurais (sinapses) mudam dependendo da atividade. Para se desenvolver normalmente, cada região requer tipos específicos de experiências, focadas na função específica da região (por exemplo, material visual, para organizar o sistema visual). Esses períodos de desenvolvimento são chamados de críticos ou sensíveis.

À medida que as crianças entram na escola, o desenvolvimento inicial determinará se elas terão sucesso na escola e mais tarde na vida. O efeito da aprendizagem na escola depende fundamentalmente da competência social e emocional desenvolvida nos primeiros anos.

A criança social e emocionalmente saudável e pronta para a escola é autoconfiante e amigável, tem bom relacionamento com os outros, persiste diante de tarefas desafiadoras, tem bom desenvolvimento da linguagem e pode se comunicar bem, ouve instruções e é atenciosa.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com Arango, Rivera e Olabarrieta-Landa (2017): o desenvolvimento infantil é um processo evolutivo e rápido que estimula o crescimento e a maturidade do cérebro desde a concepção, onde as crianças aprendem por meio da exploração sensorial e da brincadeira, facilitando a consolidação de habilidades cognitivas e sociais. É um processo dinâmico crucial de baixo para cima nos primeiros anos de vida para as conexões neurais, onde as primeiras experiências podem ter um impacto favorável permanente.

A neurociência contribui para a compreensão do Desenvolvimento Infantil (DI) ao vincular mudanças cerebrais e comportamentais a fatores genéticos e ambientais. Por outro lado, Martins e Ramallo (2015a); e Santi-León (2019a): enfatizam a singularidade do desenvolvimento infantil, a interação com o ambiente e como isso afeta a aprendizagem e a formação da personalidade. Eles destacam a variabilidade do desenvolvimento individual, impulsionada pelas interações sociais, e a importância de um ambiente educacional precoce seguro e estimulante, integrando aspectos biológicos, psicológicos e sociais no crescimento infantil.

O desenvolvimento infantil, um processo que inclui mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, evoluiu de uma visão biológica e psicológica para uma compreensão mais ampla que o vincula ao seu contexto social. Essa nova perspectiva reconhece que o ambiente social influencia significativamente o desenvolvimento e ganhou relevância nas pesquisas da América Latina, ampliando o foco para a construção social do desenvolvimento infantil.

Para Amar (2015): o desenvolvimento humano é composto por três elementos básicos: especiação, individuação e socialização. A especiação refere-se à resolução de necessidades biológicas ligadas ao mundo físico de acordo com um código genético pré-estabelecido. A individuação implica o caráter irrepetível do desenvolvimento de cada pessoa e de seus eventos particulares. A socialização é o terceiro elemento que compõe o desenvolvimento humano.

A socialização é essencial para o desenvolvimento infantil, influenciada pela cultura, políticas públicas e instituições sociais, com variações na valorização da independência e na abordagem da educação infantil. Fornecer o ambiente certo e entender a diversidade do desenvolvimento são fundamentais para um crescimento saudável e completo. A família, a comunidade e o ambiente social desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças por meio da interação com seu ambiente.

Pikler (1969), citado por Gutiérrez-Ruiz, Martino-Ortiz, Barreto-Salinas e Pacherrez-Valladares (2021), destaca a relevância da interação criança-ambiente e da individualidade infantil. Enfatiza-se a criação de ambientes estimulantes que permitam às crianças explorar e desenvolver suas capacidades de forma autônoma, sublinhando a importância da observação e adaptação às necessidades individuais para um desenvolvimento integral e respeitoso.

Estabelecer uma definição precisa de desenvolvimento infantil representa um desafio intrincado devido às diversas perspectivas teóricas envolvidas. A partir da abordagem biológico-pediátrica, destaca-se o aumento progressivo de capacidades mais complexas, enquanto a neuropediatria se concentra na evolução do sistema nervoso. A psico-

logia considera os aspectos cognitivos e as interações com o ambiente, e a psicanálise as relações e a construção do psiquismo. Por outro lado, a abordagem ecológica destaca a interação de ambientes e ambientes como a comunidade e a família, influenciando o crescimento e o amadurecimento infantil.

O desenvolvimento infantil, que inclui mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, tem sido tradicionalmente visto de ângulos biológicos e psicológicos, concentrando-se em aspectos do eu interior da criança. No entanto, abordagens recentes ampliam essa visão, destacando a importância do contexto social no desenvolvimento infantil. Essa perspectiva tem ganhado relevância em pesquisas e estudos acadêmicos na América Latina, destacando o papel da construção social no crescimento das crianças.

As diferenças nas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem das crianças contribuem para a riqueza da diversidade do desenvolvimento. Embora essa diversidade possa ser vista como um ponto forte, às vezes encontra resistência em sistemas educacionais que buscam uniformidade e padronização. As lacunas na equidade persistem, pois, algumas crianças podem receber mais apoio e oportunidades do que outras, destacando a necessidade de abordagens mais inclusivas. Pode-se mencionar que, embora a diversidade seja vista como uma fonte de enriquecimento, persistem desafios na equidade e na adaptação dos sistemas educacionais às diferenças individuais e culturais.

O desenvolvimento infantil é influenciado por fatores internos e externos, sendo o status socioeconômico um fator externo chave que afeta a saúde e as oportunidades futuras. Essa articulação entre desenvolvimento infantil e nível socioeconômico, enraizada em aspectos histórico-culturais, demanda uma abordagem holística para sua plena compreensão, destacando a importância de considerar a historicidade na análise do desenvolvimento.

O CUIDAR E A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS

No período que marcou a transição entre o século XIX e o século XX, surgiram iniciativas pioneiras no Brasil para estabelecer locais de assistência como creches, asilos e orfanatos. Essas ações tinham um forte viés de solidariedade e ajuda, com o propósito de amparar mulheres que estavam empregadas fora de suas residências e viúvas desprotegidas. Conforme mencionado por Kuhlmann Jr. (1998, p.75): "a criação dessas creches poderia contribuir para conciliar o dilema entre o ideal de maternidade e as condições de vida enfrentadas pelas mulheres carentes e trabalhadoras".

Outro elemento que impulsionou a criação das creches foi a preocupação com a elevada taxa de mortalidade infantil e a desnutrição que afligiam a sociedade da época. Isso levou alguns setores a considerar a necessidade de estabelecer locais de cuidado para as crianças fora do ambiente familiar. Nesse contexto, diversas correntes de pensamento influenciaram a implementação das creches no Brasil. Três das principais foram: a abordagem jurídico-policial, que se preocupava com a infância em situação de abandono moral, a corrente médico-higienista e a religiosa, ambas engajadas no combate à mortalidade infantil tanto nas famílias quanto nas creches. Cada uma dessas instituições apresentava suas justificativas para a criação de creches, asilos e jardins de infância, incentivando a formação de associações de caráter assistencial privado.

Com o decorrer dos anos, especialmente no início dos anos 30, com o avanço dos processos de industrialização e urbanização no país e a entrada da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, os movimentos operários ganharam força. Eles se mobilizavam nas grandes cidades, protestando contra as condições precárias de vida e trabalho. Diante disso, os empresários, como forma de enfraquecer esses movimentos, passaram a disponibilizar creches e escolas maternais para os filhos dos operários.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 108):

A proposta de instalar creches nas indústrias era frequentemente discutida em congressos que abordavam a infância, sendo vista como uma medida necessária para regular as relações de trabalho, especialmente no que diz respeito ao trabalho feminino. As creches, então, foram estabelecidas por médicos, em colaboração com mulheres de clas-

se alta, em prol do movimento higienista e da assistência às trabalhadoras domésticas. Grupos de mulheres de classes mais privilegiadas, reunidas em associações religiosas ou filantrópicas, fundaram diversas creches, orientando as mulheres das camadas mais populares sobre os cuidados adequados a serem dados a seus filhos, enfatizando a convicção de que o cuidado materno era essencial para o bem-estar da criança.

As mães burguesas, assim como as esposas e familiares dos promotores das organizações de assistência, eram vistas como parceiras dos médicos na disseminação de novos comportamentos necessários para o papel materno, agindo como modelos para as mães que trabalhavam. Dessa forma, essas mulheres de classes mais abastadas se empenhavam em se tornar exemplos para as mães trabalhadoras, especialmente no que diz respeito aos primeiros cuidados com as crianças.

No começo da década de 40, um marco importante na educação infantil surgiu com a fundação do Departamento Nacional da Criança no Brasil, ligado ao Ministério da Saúde, responsável por coordenar as atividades nacionais relacionadas à proteção da infância, maternidade e adolescência. Além disso, o departamento tinha como incumbências a realização de pesquisas, estudos e divulgações para promover incentivos, orientação e apoio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada, supervisionando as instituições em todo o país (KRAMER, 1992).

Nesse período, a criança passou a ser vista como um adulto em potencial, uma base para a sociedade, sem uma vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram diversos órgãos de apoio assistencial e jurídico à infância, como o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) em 1972; o Serviço de Assistência a Menores em 1941 e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); a Legião Brasileira de Assistência em 1942 e o Projeto Casulo; o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) em 1972; a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1969 e a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1975 (KRAMER, 1992).

O estado de bem-estar social não foi igualmente benéfico para toda a população, resultando em desenvolvimento e qualidade para apenas alguns. Embora a teoria tenha sido amplamente discutida, sua aplicação prática foi limitada. Nesse contexto, as políticas sociais refletiram as desigualdades existentes na sociedade, com um governo altamente centralizado politicamente e financeiramente, uma fragmentação institucional acentuada, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e uso do clientelismo.

Na década de 50, a ênfase foi colocada em medidas morais, visando "domesticar" as classes populares, afastando-as da desordem, do instinto e da tradição, e introduzindo os valores das classes médias. Entre os anos 60 e meados dos anos 70, houve um período de inovação nas políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc., com uma abordagem assistencialista. As ações assistencialistas nas creches eram baseadas na teoria da privação cultural. De acordo com Kramer (1992, p. 89):

Essa teoria sugeria que as crianças "culturalmente privadas" precisavam de certos atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser incutidos nelas. Para suprir as deficiências de saúde, nutrição e escolaridade, bem como as deficiências do meio socioeconômico em que viviam, foram propostos diversos programas de compensação.

Essa abordagem considerava que cuidar da criança fora de casa poderia ajudar a superar as condições sociais precárias a que ela estava exposta, promovendo uma educação compensatória para atender às necessidades dessas crianças. A pré-escola foi vista como um motor de mudança social, possibilitando a democratização das oportunidades educacionais.

Por fim, a educação foi vista como uma forma de promover melhorias sociais, muitas vezes como uma maneira de desviar a atenção dos problemas reais da sociedade e evitar discussões sobre questões políticas e

econômicas mais complexas. A proposta de elaborar programas de educação pré-escolar para transformar a sociedade no futuro foi uma maneira de culpar o passado pela situação atual e concentrar as esperanças de mudança no futuro, evitando ações significativas no presente para atender às necessidades sociais imediatas.

No final dos anos 70, diversos segmentos da sociedade, incluindo organizações não governamentais, movimentos sociais, intelectuais, educadores e a população em geral, uniram esforços para conscientizar a sociedade sobre o direito fundamental da criança a uma educação de qualidade. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 198), as creches passaram a ser vistas como uma conquista. Por esse motivo, era essencial que elas se distinguissem de toda a tradição anterior, representada pelas creches ligadas a entidades de assistência.

Essa mudança de perspectiva resultou na preocupação em oferecer atendimento a todas as crianças, independentemente de sua classe social, o que desencadeou um processo de regulamentação desse trabalho dentro do âmbito legislativo nas décadas de 80 e 90, visando a um novo enfoque para a educação infantil. Abaixo, é abordado o reconhecimento da educação infantil na legislação brasileira, incluindo a Constituição de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Dessa forma, ao analisar brevemente a história, torna-se evidente que as concepções de educação infantil no contexto do surgimento das creches no Brasil estavam fundamentadas em duas abordagens distintas: uma assistencialista e compensatória nas instituições públicas ou filantrópicas para as crianças provenientes de camadas menos favorecidas, e outra de caráter pedagógico e preparatório para a educação regular nas instituições privadas, voltadas para as crianças de classes mais privilegiadas.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nos primeiros anos de vida, estabelecendo bases sólidas para seu aprendizado futuro.

Ler não só permite explorar novos universos, mas também é uma interação entre autor, texto e leitor. Por isso, é essencial que a introdução da leitura para uma criança seja agradável e única, para que ela associe a leitura a uma experiência prazerosa, tornando-a um hábito enriquecedor, não apenas uma obrigação.

Conforme Lourenço Filho (1969, p, 57):

A leitura proporciona uma viagem ao reino da fantasia, apresentando um universo desconhecido. A prática da leitura não apenas enriquece a imaginação da criança ao explorar narrativas, mas também amplia seu vocabulário e aprimora sua escrita.

Segundo Ortiz, Sanches e Fontes (2018, p. 39):

O contato inicial da criança com textos ocorre de forma oral, com contos contados por pais, avós ou outras pessoas. À medida que a criança cresce, ela seleciona as histórias que deseja ouvir, tornando-se capaz de se envolver em narrativas mais complexas.

Ao ser incentivada a se dedicar à leitura, a criança amplia suas habilidades e busca constantemente por mais conhecimento. O professor desempenha um papel fundamental ao transformar a leitura em um momento prazeroso, oferecendo obras que despertem o interesse dos alunos e estejam alinhadas com suas preferências, possibilitando uma jornada de descobertas e aprendizados.

O livro não apenas estimula a criatividade, empatia, interações sociais e pensamento crítico, mas também auxilia no aprendizado da língua portuguesa, desenvolvendo habilidades essenciais como leitura, escrita e interpretação. A leitura é essencial para a compreensão do mundo e a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Durante os primeiros estágios do Ensino Fundamental I, os educadores focam na instrução inicial da escrita, garantindo a aquisição do sistema alfabético e o desenvolvimento

da oralidade, percepção e compreensão por meio de práticas de letramento variadas.
O professor, como mediador, desempenha um papel crucial na orientação da leitura, influenciando a formação de leitores críticos e ativos. Ele deve empregar uma variedade de recursos e estratégias em sua prática pedagógica para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.
As diferentes formas de leitura - mecânica, de mundo e reflexiva - desempenham papéis distintos no desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação, culminando na formação de leitores críticos e reflexivos. Os professores, ao serem leitores ativos, são essenciais para orientar os alunos nesse processo de formação literária.
Durante a Educação Infantil, a prática da leitura desempenha um papel fundamental, pois é nesse período que as crianças revelam seus interesses e compartilham o que absorveram da cultura escrita. Ao propor atividades com literatura infantil, estabelecendo conexões entre os textos e as crianças desde cedo, promove-se o gosto pela leitura, estimulando a imaginação e ampliando o conhecimento do mundo.
Segundo Soares (2003, p. 43), as crianças já estão em processo de alfabetização quando têm acesso a livros, revistas ou escutam histórias contadas por pessoas alfabetizadas, despertando seu interesse pela leitura antes mesmo de ingressarem na escola.
Nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, ocorre a instrução inicial das crianças, embora muitas já cheguem sabendo ler e escrever. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), a criança é considerada alfabetizada ao dominar a estrutura alfabética da escrita e compreender textos com sentido, mesmo com possíveis erros ortográficos. A alfabetização é influenciada pelo ambiente cultural e social da criança, desempenhando um papel crucial na aquisição da leitura e escrita.
Antes desse estágio, é importante considerar a interação com outros sistemas, como descrito por Ferreiro (1996), onde os primeiros estágios de aprendizagem são influenciados pelo estímulo proporcionado à criança, permitindo a construção de sua compreensão do mundo a partir de sua realidade.
Segundo Freire (1983, p. 49), alfabetizar é construir conhecimento. Esse processo envolve a aquisição da língua escrita por meio da construção do conhecimento, com compreensão da realidade. A criança é o foco desse processo educativo, em uma relação dinâmica e prazerosa, visando a descoberta do mundo sem separar aspectos cognitivos e afetivos.
Soares (2014) descreve os quatro estágios pelos quais a criança passa antes de ser alfabetizada: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ao completar esses estágios, a aprendizagem se torna mais fluída. Durante o Ensino Fundamental I, as crianças têm contato frequente com livros infantojuvenis, contribuindo para a formação de leitores.
Milioli e Boone (2017) destacam o compromisso da escola em promover a alfabetização e melhorar as habilidades de leitura, essenciais para a formação do leitor. A prática da leitura, quando a criança já possui habilidades, torna-se significativa, moldando sua visão da escola e da aprendizagem. É fundamental que os esforços para a leitura sejam acompanhados por textos estimulantes.
Durante todo o processo de alfabetização e formação do leitor, a escola desempenha um papel crucial, fornecendo o suporte necessário, com destaque para a biblioteca. Além disso, a participação ativa dos pais é essencial na formação da criança, incentivando e participando ativamente em casa, já que os adultos exercem grande influência sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil é um processo fundamental e delicado, que requer atenção especial e cuidados específicos. Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam por uma fase crucial de crescimento e aprendizado, na qual são estabelecidas as bases para seu desenvolvimento futuro.
Na Educação Infantil, os bebês e as crianças pequenas são estimuladas em diversos aspectos do seu desenvolvimento, incluindo o cognitivo, emocional, social e motor. A interação com o ambiente, com os educadores e com os colegas desempenha um papel essencial nesse processo, permitindo que eles explorem, descubram e aprendam de forma ativa e significativa.

É na Educação Infantil que as crianças começam a desenvolver habilidades importantes, como a linguagem, a coordenação motora, a socialização e a autonomia. Através de atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, contação de histórias e jogos, elas têm a oportunidade de expressar suas emoções, ideias e curiosidades, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos e competências essenciais para seu desenvolvimento integral.
Os profissionais da Educação Infantil desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadores do aprendizado, planejando atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança e criando um ambiente acolhedor e estimulante. Eles observam e acompanham de perto o progresso de cada criança, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente inclusivo e seguro para que possam se desenvolver plenamente.
Além disso, a parceria com as famílias é essencial para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O diálogo constante, o compartilhamento de informações e a colaboração mútua entre escola e família permitem um acompanhamento mais eficaz e personalizado do desenvolvimento de cada criança, garantindo que elas recebam o apoio e estímulo necessários em casa e na escola.
Portanto, o desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil é um processo complexo e enriquecedor, no qual cada experiência, brincadeira e aprendizado contribuem para a formação integral e saudável das crianças. Com cuidado, afeto e estímulo adequado, é possível proporcionar um ambiente propício para que elas possam explorar, descobrir e crescer de forma plena e feliz.

REFERÊNCIAS

AMAR, J. (2015). Desenvolvimento infantil e práticas de cuidado. Colômbia: Editorial Universidad del Norte.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf. Acesso em: 20 mar.2025.

GUTIÉRREZ-RUIZ, I., MARTINO-ORTIZ, L., BARRETO-SALINAS, E., & PACHERREZ-VALLADARES, A. (2021). Desenvolvimento da Primeira Infância para fortalecer as competências de promoção educacional da comunidade em Piura-Peru. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y humanas. (Extraordinario nro. 1), 98-120, e-ISSN: 2665-0169. Disponível em: https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0048. Acesso em 03 mar.2025.

MARTINS, J., & RAMALLO, M. (2015A,B). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23(6), 1097-1104, e-ISSN: 1518-8345. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654. Acesso em 10 mar.2025.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, 2004. 5 f. - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.

UNESCO (2020a,b). Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação: tudo sem exceção. Primeiro, Edição, ISBN: 978-92-3-300143-5. Paris, França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O CONCEITO DE BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN LUNA TAKACS

RESUMO:
O presente estudo aborda a importância do brinquedo na educação infantil, destacando seu papel como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento. A contextualização do brinquedo no ambiente escolar visa aprofundar a compreensão sobre os múltiplos aspectos que envolvem o brincar, desde a definição do brinquedo até a seleção adequada dos mesmos. O conceito de brinquedo é definido como objetos que proporcionam entretenimento, diversão e aprendizado, estando relacionados ao contexto lúdico e de exploração. As teorias de Piaget, Vygotsky e Winnicott são exploradas para evidenciar a relevância do brincar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os tipos de brinquedos, como os simbólicos e os de construção, são apresentados como ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de habilidades específicas. O brinquedo é apresentado como um recurso pedagógico fundamental, capaz de tornar o aprendizado mais prazeroso e eficaz. O papel do professor na promoção do brincar é destacado, sendo essencial a observação e intervenção para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Em conclusão, o estudo reforça a importância do brinquedo como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento na educação infantil, destacando a necessidade de seleção criteriosa e intervenção pedagógica adequada.

Palavras-chave: Brinquedo, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Aprendizagem Lúdica, Professor.

INTRODUÇÃO

A introdução do trabalho tem como principal objetivo apresentar, de forma clara e objetiva, o tema central que será discutido, o brinquedo na educação infantil, e contextualizá-lo de maneira abrangente dentro do ambiente escolar. Nesta seção inicial, será abordada a importância do brinquedo como uma valiosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças em suas primeiras fases de vida.

O brinquedo exerce um papel extremamente fundamental e absolutamente indispensável no desenvolvimento infantil, atuando não apenas como uma ferramenta de puro lazer e entretenimento, mas também como um meio extremamente eficaz de aprendizado significativo e de socialização rica entre as diversas crianças. Por meio de brincadeiras variadas e criativas, elas aprendem habilidades essenciais e importantes que são cruciais para o seu crescimento e bem-estar emocional, social e cognitivo. O ato de brincar envolve interações que promovem o desenvolvimento de competências que serão valiosas durante toda a vida.

Este aspecto é fundamental, pois o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos pequenos estudantes, ressaltando a relevância do tema para a prática pedagógica efetiva e inovadora. O uso de brinquedos, portanto, não se limita a uma simples diversão, mas se expande para um campo de experiências enriquecedoras que contribuem significativamente para o processo educativo.

O brinquedo na educação infantil é um elemento essencial que promove a aprendizagem significativa e ativa, estimulando a criatividade, a socialização e o desenvolvimento motor das crianças de maneira harmoniosa e divertida. Brincar é uma atividade fundamental, pois oferece oportunidades únicas para o aprendizado e a descoberta, permitindo que os pequenos explorem seu ambiente e interajam uns com os outros.

Contextualização do Brinquedo na Educação Infantil

A contextualização do brinquedo na educação infantil tem como propósito situar o leitor de forma clara e aprofundada no vasto e fascinante universo do brincar, que é, sem dúvida, fundamental na primeira infância. Serão discutidos os múltiplos e variados aspectos que envolvem o conceito de brinquedo, incluindo sua inegável e crucial importância para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Além disso, a relevância variada dos diferentes tipos de brinquedos será abordada, assim como os

critérios essenciais e indispensáveis para a sua adequada e cuidadosa seleção, para que possam promover o aprendizado e a diversão de forma equilibrada.
Além disso, abordaremos de maneira mais extensa o papel fundamental do professor na promoção do brincar como um componente essencial e crucial do aprendizado na infância. O objetivo é trazer uma visão ampla e detalhada sobre o assunto, ampliando a compreensão sobre a importância do brincar, que não deve ser subestimada, pois é uma atividade que fomenta o desenvolvimento integral da criança em diversas áreas. Assim, abriremos caminho para uma compreensão mais aprofundada dos tópicos subsequentes que serão explorados com maior profundidade, e que, sem dúvida, contribuirão significativamente para a formação, aprendizado e o desenvolvimento da criança nesta fase tão importante e delicada da vida, onde as experiências vividas desempenham um papel vital em sua formação como indivíduo e cidadão.

DEFINIÇÃO DE BRINQUEDO
A definição de brinquedo na educação infantil abrange uma ampla e diversificada gama de objetos que proporcionam tanto entretenimento quanto diversão, além de aprendizado enriquecedor para os bebês e crianças. Estes objetos estão intrinsicamente ligados ao contexto lúdico e de exploração, que são essenciais e fundamentais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Através do uso desses brinquedos, os pequenos têm a oportunidade de aprender de maneira interativa e divertida, estimulando não apenas a sua criatividade, mas também suas habilidades cognitivas e sociais.
É fundamental levar em conta que a definição de brinquedo pode variar de forma considerável, de acordo com as diferentes teorias e conceitos fundamentais que orientam a compreensão do papel do brinquedo na vida e no cotidiano das crianças. Essas variações são amplas e podem incluir uma série de fatores culturais, sociais e emocionais que influenciam diretamente a maneira como as crianças interagem e se relacionam com esses objetos lúdicos que fazem parte de suas experiências. É através dessa interação que se estabelece um rico universo de aprendizado e desenvolvimento, refletindo as particularidades de cada contexto em que as crianças estão inseridas.

TEORIAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS
As teorias e conceitos fundamentais que se relacionam diretamente aos brinquedos na educação infantil englobam uma variedade de abordagens e pensamentos de grandes teóricos renomados, incluindo figuras importantes como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Donald Winnicott. Estes estudiosos, com suas pesquisas e contribuições, destacam de maneira significativa a importância crítica do brincar no desenvolvimento das crianças, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos âmbitos social e emocional. O brincar, segundo esses teóricos influentes, é uma atividade essencial que promove de forma eficaz a aprendizagem, além de ser um meio valioso para a interação social e o relacionamento entre as crianças em ambientes educacionais.
Outrossim, conceitos fundamentais como a zona de desenvolvimento proximal, que foi proposta por Vygotsky, e a função de transição de objetos que está presente na teoria do brincar do psicólogo Winnicott são considerados essenciais para a compreensão aprofundada do valor intrínseco do brinquedo na educação infantil.
Esses princípios ajudam a elucidá-lo de maneira muito clara, mostrando como os brinquedos podem atuar eficazmente como mediadores de conhecimento e de experiências significativas neste crucial período de formação na vida das crianças. Compreender essas teorias é vital, pois elas nos mostram que o brinquedo não é apenas um objeto de diversão, mas também um importante instrumento de aprendizado e desenvolvimento social.

IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O brinquedo desempenha um papel absolutamente crucial e fundamental na Educação Infantil, pois proporciona às crianças valiosas e enriquecedoras experiências significativas de aprendizado. Através do ato do brincar, que é essencial e muito importante, as crianças conseguem desenvolver de maneira efetiva, prazerosa e divertidamente

habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, o brincar estimula de forma intensa e potente a criatividade e a imaginação, que são elementos essenciais para o crescimento e o desenvolvimento integral dos pequenos.

A variedade de oportunidades que os brinquedos oferecem é incrivelmente ampla e fascinante, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma lúdica e divertida. Através da brincadeira, elas podem experimentar diferentes papéis, personalidades e situações, além de resolverem uma gama diversificada de problemas. Cada brinquedo pode se tornar uma nova aventura, estimulando a criatividade e a imaginação em um ambiente que promove o aprendizado e a socialização.

Esses momentos proporcionam uma contribuição de forma substancial e significativa para a sua formação integral, assim como o seu desenvolvimento holístico. Eles permitem que as crianças tenham a oportunidade de aprender sobre interações sociais, habilidades motoras, e desenvolvimentos criativos, o que é essencial para que possam ter um crescimento saudável e equilibrado em suas vidas. Através dessas experiências, as crianças poderão cultivar competências que serão fundamentais para seu futuro. 3.1. Desenvolvimento Integral da Criança

O brinquedo na Educação Infantil é um elemento fundamental que desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. Ele promove o desenvolvimento integral da criança e sua importância é evidente em diversas atividades e interações durante esse período vital. Esse desenvolvimento abrangente envolve não apenas as habilidades motoras, mas também a linguagem e as habilidades sociais, que são essenciais para a formação da personalidade. Cada aspecto é explorado de maneira ampla e muito significativa, contribuindo para a construção de uma base sólida para o futuro da criança e sua adaptação ao mundo ao seu redor.

Através do ato lúdico de brincar, a criança possui uma valiosa oportunidade de desenvolver sua linguagem de forma expressiva e rica, seu raciocínio lógico, especialmente ao se dedicar à resolução de problemas, sejam eles simples ou complexos. Além disso, desenvolverá habilidades sociais fundamentais que são indispensáveis para a interação harmoniosa com os outros, promovendo assim relacionamentos saudáveis. A autonomia é outra competência que floresce, permitindo que a criança realize atividades de maneira independente, o que reforça sua confiança. Ademais, há uma progressiva noção de tempo e espaço que se torna cada vez mais sofisticada e complexa. Esses aspectos são apenas algumas das muitas e ricas competências que são trabalhadas e aprimoradas durante o valioso processo de crescimento e desenvolvimento infantil.

Decerto, o brinquedo não se limita apenas ao seu uso físico, mas também oferece à criança a valiosa oportunidade de vivenciar e compreender uma variedade de emoções e sentimentos. Dessa forma, ele contribui para uma formação emocional equilibrada e saudável, essencial para o desenvolvimento infantil. O brincar é, portanto, uma janela fascinante para o mundo, onde a criança pode explorar livremente, aprender continuamente e se desenvolver em todas as suas facetas e dimensões, tanto cognitivas quanto sociais. É um momento crucial que estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que o pequeno se conecte com seu entorno e com outros, formando laços importantes que o acompanharão por toda a vida.

TIPOS DE BRINQUEDOS

Os tipos de brinquedos presentes na educação infantil são absolutamente fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Eles podem ser classificados de diversas e variadas formas, como por exemplo, os brinquedos simbólicos, que permitem que as crianças imitem e reproduzam ações do cotidiano, e os brinquedos de construção, que incentivam a criatividade e o raciocínio lógico.

Cada tipo de brinquedo desempenha um papel específico e muito importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e motoras das crianças. Por isso, é extremamente relevante e crucial compreender a importância de oferecer uma ampla variedade de brinquedos durante as atividades educativas, pois isso contribui significativamente para um aprendizado mais eficiente e prazeroso.

BRINQUEDOS SIMBÓLICOS

Os brinquedos simbólicos são aqueles maravilhosos que permitem que a criança utilize sua ampla e rica imaginação para representar uma variedade de situações do mundo real. Esses brinquedos incluem itens clássicos e atemporais, como bonecas, carrinhos, panelinhas, e muitos outros que possibilitam que a criança crie histórias fascinantes e explore diferentes papéis e papéis diversos em seus jogos e brincadeiras. Através deles, os pequenos têm a oportunidade de vivenciar experiências, interagir com o ambiente e entender melhor o mundo ao seu redor.

Esses brinquedos são fundamentais e extremamente essenciais para o desenvolvimento da linguagem das crianças, bem como para fomentar a criatividade e as habilidades sociais. Eles oferecem uma oportunidade inestimável para que as crianças expressem seus sentimentos e vivências de uma maneira lúdica, cativante e repleta de significados. Além disso, esses momentos de brincadeira contribuem para a construção de interações sociais saudáveis e promovem a imaginação de maneira efetiva.

Em assim sendo, os brinquedos simbólicos desempenham um papel fundamental e essencial, pois incentivam de maneira significativa tanto o aprendizado quanto a interação entre as crianças. Esses brinquedos ajudam os pequenos a construir laços afetivos fortes e significativos com os outros, além de auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda, abrangente e rica do mundo ao seu redor, facilitando a exploração criativa e a imaginação ilimitada.

BRINQUEDOS DE CONSTRUÇÃO

Os brinquedos de construção são aqueles que oferecem uma diversão verdadeiramente incomensurável e proporcionam à criança a incrível oportunidade de explorar sua própria capacidade criativa de maneira única ao montar, empilhar e construir uma fascinante variedade de diferentes tipos de estruturas e formas que despertam curiosidade. Esses brinquedos não apenas estimulam a imaginação de forma intensa, mas também promovem a coordenação motora e habilidades cognitivas, ajudando no aprendizado e no desenvolvimento das crianças enquanto se divertem intensamente e se envolvem em atividades lúdicas que são, de fato, extremamente enriquecedoras.

Blocos de montar, quebra-cabeças e peças de encaixar são exemplos clássicos de brinquedos de construção que estimulam de maneira eficaz não apenas o raciocínio lógico, mas também a coordenação motora fina e a criatividade das crianças, abrangendo várias idades desde os menores até os mais velhos. Esses brinquedos proporcionam oportunidades valiosas e significativas para o desenvolvimento intelectual e prático dos pequenos, permitindo que eles explorem suas imaginações e potencialidades enquanto aperfeiçoam suas habilidades motoras e de resolução de problemas de forma lúdica e envolvente. Esse tipo de atividade contribui para um aprendizado divertido e integral, ajudando assim na formação de competências essenciais para a vida.

Esses incríveis brinquedos oferecem às crianças uma vasta gama de experiências práticas que possibilitam não apenas o entendimento, mas também a compreensão clara de conceitos matemáticos e físicos de uma forma divertida, estimulante e altamente envolvente, tornando-se uma ferramenta valiosa no processo de aprendizagem. Essa abordagem lúdica não só contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças durante a educação infantil, mas também as incentiva a pensar de maneira crítica e a resolver diversos problemas que podem surgir no dia a dia. Além disso, essas atividades lúdicas facilitam a aprendizagem, promovendo uma interação social saudável e o trabalho em equipe entre as crianças, o que as prepara melhor para enfrentar desafios futuros e se tornarem indivíduos mais criativos e adaptáveis em um mundo em constante transformação. Dessa forma, esses brinquedos não são apenas instrumentos de diversão, mas também fundamentais para a formação de habilidades essenciais para a vida.

CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE BRINQUEDOS

Ao selecionar brinquedos para a educação infantil, é absolutamente crucial considerar uma série de critérios importantes e fundamentais. Entre esses critérios, destaca-se a segurança adequada dos brinquedos, que

deve ser sempre a prioridade máxima para garantir que as crianças possam brincar sem riscos. Além disso, é essencial que os brinquedos sejam adequados ao desenvolvimento infantil, ou seja, que sejam apropriados para a faixa etária das crianças e que contribuam para o seu crescimento em várias habilidades. Outro aspecto a ser levado em conta é a qualidade do material utilizado na fabricação dos brinquedos; é necessário optar por produtos que sejam duráveis e que não ofereçam riscos à saúde das crianças. Outro ponto relevante é a possibilidade de estimular a criatividade e a imaginação das crianças de maneira eficaz, promovendo, assim, um ambiente lúdico e educativo. Tais fatores, quando considerados em conjunto, podem realmente favorecer o aprendizado e o crescimento das crianças de forma significativa.

A seleção de brinquedos para crianças também deve levar em conta a diversidade e a inclusão, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, condições ou origens sociais e culturais, tenham a plena oportunidade de se engajar, participar e aprender por meio do brincar. Dessa forma, os brinquedos não são apenas ferramentas de diversão passageira, mas sim valiosas fontes de aprendizado e desenvolvimento que podem promover o crescimento saudável e integral dos pequenos. É fundamental que cada brinquedo escolhido contribua para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, criando um ambiente onde todos se sintam valorizados e incluídos.

Além disso, é de suma importância que os brinquedos incentivem a interação social entre as crianças, pois isso permite que elas aprendam a trabalhar em equipe e a se comunicar eficazmente umas com as outras. Dessa forma, essa dinâmica lúdica enriquece ainda mais a experiência educativa, promovendo habilidades sociais que são valiosas e que acompanharão os jovens em diversas situações que podem surgir ao longo de suas vidas. Essa interação não só fortalece as amizades, como também ensina importantes lições sobre empatia, colaboração e resolução de conflitos, aspectos essenciais no desenvolvimento humano.

SEGURANÇA

A segurança dos brinquedos é de extrema importância e fundamental para garantir o bem-estar das crianças, especialmente na educação infantil. Ao escolher os brinquedos, é essencial considerar a faixa etária recomendada, pois isso ajuda a garantir que cada criança tenha acesso a brinquedos adequados ao seu desenvolvimento.

Além disso, é crucial garantir que os brinquedos não contenham partes pequenas que possam representar um sério risco de sufocação, uma vez que as crianças tendem a explorar o mundo à sua volta de maneira curiosa.

Verificar se os brinquedos não possuem bordas afiadas ou superfícies cortantes é igualmente importante para prevenir acidentes, pois lesões podem ocorrer facilmente durante brincadeiras.

Por último, assegurar que os brinquedos atendam a regulamentações de segurança específicas para produtos infantis é uma medida obrigatória que oferece uma camada adicional de proteção. (Morata, 2024)

ADEQUAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A seleção cuidadosa de brinquedos deve, sem dúvida, levar em conta o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram, considerando suas diversas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Isso significa que cada brinquedo deve ser escolhido com atenção especial às necessidades únicas de cada faixa etária. É fundamental que os brinquedos escolhidos estimulem o desenvolvimento de uma variedade ampla de habilidades, tais como quebra-cabeças desafiadores, jogos de encaixe que promovem a coordenação e massinhas de modelar que incentivam a criatividade e a expressão artística.

Esses brinquedos são absolutamente essenciais para promover o aprendizado eficaz e a autonomia das crianças durante a etapa crucial e formativa da primeira infância. Assim, é importante que os responsáveis façam escolhas que considerem todos esses aspectos e favoreçam um crescimento equilibrado e saudável para que seus filhos possam explorar, aprender e se desenvolver de

maneira plena.

O BRINQUEDO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O brinquedo pode ser um recurso pedagógico absolutamente fundamental e inovador para estimular de maneira eficaz o desenvolvimento infantil. Ele oferece uma oportunidade valiosa para que as crianças possam explorar novas habilidades, expressar suas emoções de forma segura, além de desenvolver a imaginação e a criatividade a partir de experiências lúdicas.

A brincadeira não apenas diverte, mas também é um meio poderoso de aprendizado, pois o uso do brinquedo como recurso pedagógico propõe que a criança aprenda de maneira lúdica. Essa abordagem torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais prazeroso e eficaz, promovendo um ambiente educativo mais envolvente.

Os educadores têm a chance de aproveitar o brincar de forma estratégica para abordar conceitos e conteúdos de maneira muito mais dinâmica e interessante, incentivando a interação social, a cooperação entre os pequenos e promovendo, assim, a autonomia das crianças enquanto elas se divertem e aprendem simultaneamente.

BRINCAR COMO APRENDIZAGEM

Brincar é uma forma extremamente natural e enriquecedora de aprendizagem durante a infância, pois as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor e construir conhecimento de maneira lúdica através do brinquedo.

Durante o ato de brincar, é possível observar que as crianças desenvolvem diversas habilidades importantes, como habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, elas experimentam diferentes papéis e situações, o que lhes permite resolver problemas de maneira criativa e exercitar a imaginação de formas variadas e inovadoras.

Portanto, a brincadeira se torna algo essencial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo não apenas para a construção de sua identidade, mas também para o fortalecimento da autoestima e da autonomia. Nesse sentido, é fundamental que os professores reconheçam e valorizem o brincar como uma forma absolutamente legítima e significativa de aprendizagem na Educação Infantil, pois ao fazê-lo, eles ajudam a criar um ambiente onde as crianças podem se desenvolver plenamente em todas as dimensões de sua vida. (de Araújo Caetano)(Cunha, 2024)

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR

O papel do professor na promoção do brincar na educação infantil é fundamental e extremamente importante para criar um ambiente propício e enriquecedor para a brincadeira e o desenvolvimento das crianças.

O professor deve estimular, incentivar e criar diversas oportunidades para que as crianças possam brincar de forma livre e espontânea, garantindo que o espaço físico seja seguro, acolhedor e adequado para uma variedade de atividades lúdicas que favoreçam o aprendizado.

Além disso, o professor deve estar sempre atento para identificar possíveis interferências que possam limitar ou inibir a brincadeira, como questões relacionadas a gênero, raça, classe social e contextos familiares.

É vital que busque não apenas reconhecer as dificuldades, mas também promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas origens e particularidades. Dessa maneira, a atuação do professor se torna essencial na construção de um ambiente onde todas as crianças possam se sentir valorizadas e incentivadas a explorar livremente sua criatividade e socialização através do brincar, desenvolvendo habilidades importantes que vão além do simples ato de brincar.

É no contexto da educação infantil que se formam as bases para um aprendizado significativo, e o professor desempenha um papel de mediador e facilitador nas experiências lúdicas que ajudam a moldar o futuro das crianças.

(Flores & Albuquerque2021)(ROCHA)(TIAGO)

OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO

A observação e a intervenção do professor durante as brincadeiras das crianças são absolutamente essenciais e fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil e para identificar as diferentes necessidades

de cada aluno de maneira criteriosa.
Através de uma observação atenta, cuidadosa e sistemática, o professor pode identificar com precisão os interesses, as dificuldades e as habilidades específicas de cada uma das crianças, o que é uma tarefa que realmente demanda tempo e dedicação cuidadosa.
Essa percepção atenta e detalhada ajuda não apenas a adaptar as atividades que são propostas, mas também as intervenções, de maneira muito mais eficaz e personalizada, tornando o processo de aprendizado mais relevante e significativo para cada aluno.
Além disso, a intervenção do professor pode ser absolutamente crucial para estimular a participação ativa de crianças que são mais tímidas ou mais reservadas, promovendo não apenas a cooperação, mas também a empatia e o trabalho em equipe entre todos os alunos.
Isso cria um ambiente de aprendizado muito mais dinâmico e colaborativo, onde todos se sentem valorizados e participantes. O papel do professor, portanto, se torna um elo vital que enriquece cada uma das brincadeiras com novos elementos, propostas e dinâmicas inovadoras, que são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.
Essa abordagem integral contribui para um brincar que é não apenas mais significativo e profundo, mas também mais enriquecedor e pleno de aprendizado, que traz experiências valiosas para todas as crianças que estão envolvidas nesse processo educativo.

CONCLUSÃO

Caminhando para a conclusão, é importante destacar que o brinquedo na Educação Infantil desempenha um papel fundamental e de extrema relevância no desenvolvimento integral da criança. Ele proporciona um aprendizado que se processa de maneira significativa e enriquecedora, principalmente através do lúdico e do simbólico. Esses elementos são essenciais não apenas para a formação da criança, mas também para fortalecer a sua socialização dentro do ambiente escolar e familiar, contribuindo para habilidades sociais e emocionais que serão importantes ao longo de sua vida.
A seleção cuidadosa e criteriosa de brinquedos desempenha uma importância fundamental e crucial na educação infantil, pois, quando aliada à observação atenta, minuciosa e à intervenção pedagógica ativa do professor, não apenas contribui, mas de modo decisivo e significativo, para a formação de um ambiente educacional que seja ao mesmo tempo enriquecedor e estimulante para as crianças. Essa combinação harmoniosa é essencial para promover o desenvolvimento integral e pleno das crianças, uma vez que os brinquedos adequados e bem escolhidos incentivam a criatividade, a socialização saudável e o aprendizado significativo e duradouro. Além disso, ao proporcionar experiências lúdicas variadas, os brinquedos ajudam a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais, que são fundamentais durante essa fase da vida.
Além disso, o ato de brincar nunca deve ser subestimado, pois é justamente por meio do jogo e da brincadeira que as crianças têm a valiosa oportunidade de explorar e experimentar, além de expressar suas emoções de diversas maneiras, vivenciando situações que são essenciais e construtivas para sua formação como indivíduos autônomos, criativos e sociais. O brincar é uma atividade fundamental, pois permite que elas interajam com o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades importantes e que serão cruciais para sua vida futura.
Assim, o conceito de brinquedo na Educação Infantil transcende o mero entretenimento. Ele se revela como um instrumento poderoso e extremamente valioso para a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Os brinquedos não apenas ajudam a entreter as crianças, mas também desempenham um papel crucial e vital na formação de competências essenciais. Isso assegura que elas possam crescer de forma saudável, equilibrada e com um forte senso de autoconfiança. Este processo é fundamental para o fortalecimento dos vínculos que elas desenvolvem com os outros, seja entre amigos ou em família, além de aprimorar habilidades e valores fundamentais que serão levados ao longo de suas vidas. Por meio do brincar, as crianças aprendem a interagir de maneiras diferentes, a compartilhar com os outros, a resolver problemas de forma criativa e a expressar suas emoções de maneira construtiva e também inovadora. A importância dos

brinquedos na formação integral das crianças não deve ser subestimada, pois eles são a base sobre a qual conhecimentos e experiências serão construídos no futuro.

Isso demonstra que, na verdade, ao se proporcionar experiências realmente significativas através do brincar, os educadores e profissionais da educação possuem uma excelente oportunidade de impactar de maneira positiva e duradoura o futuro das crianças. Este processo de aprendizagem lúdica não apenas estimula o desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também contribui de maneira significativa para que elas se tornem agentes ativos em suas próprias trajetórias de vida. Além disso, dentro do contexto social em que estão inseridas, essas experiências enriquecedoras permitem que elas possam transformar realidades ao seu redor, influenciar mudanças relevantes e criar vínculos mais fortes e duradouros com a comunidade ao seu redor. Essa interrelação entre brincar e aprender é essencial para que esses jovens possam entender melhor o mundo e suas interações, fomentando uma atitude proativa e colaborativa. Portanto, o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma ferramenta poderosa que molda tanto o desenvolvimento pessoal quanto social das crianças, dando-lhes o impulso necessário para serem protagonistas em sua educação e em suas vidas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

Morata, G. P., 2024. A importância do contato com a natureza na adaptação escolar. Caderno Pedagógico. studiespublicacoes. com.br

de Araújo Caetano, A.B., A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. FACULDADES INTEGRADAS DE BOTUCATU–UNIFAC, p.39. unifac.edu.br

Cunha, L. B., 2024. O lúdico na educação infantil na perspectiva da BNCC. ueg.br

Flores, M.L.R. and Albuquerque, S.S.D., 2021. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. Lima, Samantha Dias de (Org.). Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. P. 116-147. ufrgs.br

ROCHA, M. F. P., . SIMBOLISMOS INFANTIS E SEUS BENEFÍCIOS NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DAS CRIANÇAS. repositorio.pgsscogna.com.br. pgsscogna.com.br

TIAGO, V. F., . O USO DA PROPOSTA LÚDICA PARA O USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. repositorio.pgsscogna.com.br. pgsscogna.com.br

A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

LILIAN MULLER DA SILVA

RESUMO
A educação especial tem evoluído significativamente, buscando garantir a inclusão e a equidade no ensino para pessoas com deficiência. As políticas públicas e a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a BNCC, reforçam a importância da acessibilidade e da adaptação curricular. No ambiente escolar, metodologias inclusivas, tecnologia assistiva e formação docente são fundamentais para promover um aprendizado eficaz e igualitário. Apesar dos avanços, desafios como a falta de recursos e a capacitação profissional ainda persistem, exigindo maior investimento e conscientização. A implementação de práticas pedagógicas diversificadas e o fortalecimento do atendimento educacional especializado (AEE) são essenciais para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a colaboração entre família, escola e sociedade contribui para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. O uso de tecnologias inovadoras tem ampliado as possibilidades de aprendizado, tornando a educação mais acessível e personalizada. No entanto, é fundamental que haja políticas públicas mais efetivas para garantir suporte contínuo às escolas e profissionais da educação. Somente com um compromisso coletivo será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, inclusão, acessibilidade, tecnologia assistiva, políticas públicas, formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante do compromisso com a inclusão e a equidade no ensino. A busca por um sistema educacional mais acessível e adaptado às necessidades de pessoas com deficiência tem sido impulsionada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na capacitação de professores e na disponibilização de recursos adequados.

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação especial nos dias atuais, destacando suas conquistas, desafios e a importância de políticas públicas eficazes. A pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a necessidade de um ensino mais inclusivo, garantindo a todos o direito à educação de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

A educação é um direito fundamental de todo cidadão e deve ser garantida de forma igualitária, respeitando as individualidades e necessidades de cada estudante. Nesse contexto, a educação especial surge como uma modalidade que visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo uma escolarização adaptada e inclusiva.

Nas últimas décadas, diversas políticas públicas foram implementadas para garantir a inclusão desses alunos nas escolas regulares, fomentando a acessibilidade e a formação de professores para lidar com a diversidade na sala de aula. No entanto, ainda existem desafios que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, como a falta de infraestrutura, recursos didáticos adequados e capacitação docente.

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação especial nos dias atuais, abordando os avanços conquistados, os desafios enfrentados e as perspectivas para a construção de um ensino mais inclusivo e acessível. A pesquisa se baseia em legislações, diretrizes educacionais e estudos acadêmicos que fundamentam a importância da inclusão escolar.

A educação especial é uma modalidade de ensino que atende alunos com necessidades educacionais específicas, assegurando-lhes condições adequadas para o aprendizado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o suporte necessário para a inclusão efetiva dos estudantes.

Os alunos que fazem parte da educação especial incluem aqueles com:

Deficiência intelectual

Deficiência física

Deficiência visual ou auditiva

Transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista - TEA)

A inclusão desses alunos no ensino regular exige adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e uso de tecnologia assistiva, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

A educação inclusiva no Brasil tem sido impulsionada por diversas leis e diretrizes, que garantem os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Entre as principais legislações e políticas, destacam-se:

A Constituição Brasileira assegura o direito à educação para todos e destaca a necessidade de atendimento especializado para estudantes com deficiência, promovendo o acesso e a permanência desses alunos na escola.

A LDB estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino e orienta sua oferta na rede regular, com atendimento especializado sempre que necessário.

Essa legislação reforça o direito das pessoas com deficiência à educação, determinando que as escolas ofereçam acessibilidade e garantam o aprendizado inclusivo. Essa política orienta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) e a adaptação curricular conforme necessário.

Nos últimos anos, a educação especial avançou em diversos aspectos, permitindo uma maior inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Entre os principais progressos, destacam-se: Expansão das Salas de Recursos Multifuncionais: Essas salas oferecem suporte especializado aos alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

Capacitação de Professores: Cursos de formação continuada têm sido oferecidos para capacitar docentes no ensino inclusivo.

Uso de Tecnologia Assistiva: Recursos como softwares de leitura para cegos, pranchas de comunicação alternativa e outros dispositivos têm auxiliado no aprendizado.

Maior Conscientização sobre a Inclusão: Campanhas educacionais e políticas públicas têm promovido a importância da inclusão escolar.

Apesar dos avanços, a educação especial ainda enfrenta inúmeros desafios que dificultam sua plena efetivação. Entre os principais problemas, estão:

Muitas escolas não possuem acessibilidade adequada, como rampas, banheiros adaptados e recursos didáticos inclusivos.

Ainda há uma carência de formação específica para docentes, o que dificulta a adaptação do ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

A falta de materiais pedagógicos acessíveis e de tecnologia assistiva impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda existem preconceitos e dificuldades de aceitação da inclusão por parte de algumas escolas e professores, o que prejudica o desenvolvimento dos alunos.

Para superar os desafios da inclusão educacional, algumas estratégias podem ser adotadas: Investimento na Formação Docente: Cursos e capacitações devem ser ampliados para preparar melhor os professores. Ampliação da Infraestrutura Escolar: Garantia de acessibilidade e adaptação dos espaços físicos nas escolas. Apoio Psicopedagógico: Equipes multidisciplinares devem atuar no suporte aos alunos e professores. Uso de Metodologias Ativas: Estratégias como ensino colaborativo e aprendizagem baseada em projetos podem favorecer a inclusão.

A educação especial tem sido amplamente debatida nos últimos anos devido à crescente preocupação com a inclusão e a equidade no ensino. A evolução das políticas educacionais tem buscado assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ambiente escolar que respeite suas particularidades e ofereça oportunidades iguais de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão escolar se tornou um princípio fundamental, garantindo que crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam frequentar a escola regular, recebendo o su-

porte necessário para seu pleno desenvolvimento.

A inclusão educacional não se limita apenas à presença do aluno na sala de aula, mas envolve uma série de adaptações e estratégias que permitam sua real participação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para oferecer um ensino acessível, contando com recursos pedagógicos diversificados, tecnologia assistiva e professores capacitados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Dessa forma, a inclusão não se torna apenas um ideal a ser perseguido, mas uma realidade concreta capaz de transformar a vida dos estudantes.

Apesar dos avanços, a implementação da educação especial enfrenta desafios significativos. Muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura necessária para atender às demandas dos alunos com deficiência, seja pela falta de acessibilidade física, seja pela ausência de materiais didáticos adequados. Além disso, a formação de professores ainda é uma questão crítica, pois muitos educadores não recebem treinamento específico para atuar com estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. A falta de preparo pode resultar em dificuldades para adaptar o currículo, criar metodologias inclusivas e oferecer um suporte adequado aos alunos.

Outro fator relevante na educação especial é o papel da tecnologia assistiva, que tem se tornado uma grande aliada na inclusão escolar. Recursos como softwares de leitura para deficientes visuais, pranchas de comunicação alternativa para alunos com dificuldades na fala e dispositivos auditivos para deficientes auditivos são essenciais para proporcionar autonomia e melhorar a experiência de aprendizagem desses estudantes. No entanto, a disponibilidade desses recursos ainda é limitada em muitas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino, o que reforça a necessidade de investimentos nessa área.

As políticas públicas têm desempenhado um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelecem diretrizes importantes para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Além disso, programas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva buscam fortalecer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE) e incentivando a adaptação curricular.

Ainda assim, a efetividade dessas políticas depende de sua implementação prática. Muitos municípios enfrentam dificuldades para colocar em prática as diretrizes estabelecidas, seja por falta de recursos financeiros, seja pela resistência de algumas instituições em adotar medidas inclusivas. A resistência à inclusão ainda é um problema presente em diversas escolas, onde alguns gestores e professores veem a presença de alunos com deficiência como um desafio adicional, em vez de uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover a diversidade.

Outro aspecto relevante é a importância do apoio psicopedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, além das barreiras físicas e pedagógicas, esses estudantes enfrentam dificuldades emocionais e sociais que podem comprometer seu desempenho escolar. Por isso, a presença de psicólogos e pedagogos especializados é fundamental para garantir um acompanhamento adequado e auxiliar no desenvolvimento dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

O envolvimento da família também é um fator crucial para o sucesso da educação especial. Os pais e responsáveis desempenham um papel essencial no processo educativo, colaborando com a escola para garantir que as necessidades do aluno sejam atendidas. Além disso, o apoio familiar contribui para a autoestima e a motivação da criança ou do adolescente, fortalecendo sua participação no ambiente escolar. No entanto, muitas famílias ainda enfrentam dificuldades para compreender as especificidades da educação especial e nem sempre recebem o suporte necessário para lidar com os desafios enfrentados pelos filhos.

Outro desafio a ser superado é a adaptação curricular, que deve considerar as características individuais dos alunos para garantir

um aprendizado significativo. A flexibilização do currículo é essencial para permitir que cada estudante avance em seu próprio ritmo, respeitando suas capacidades e necessidades. Estratégias como o ensino colaborativo, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de metodologias ativas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e eficiente.

Além das adaptações pedagógicas, é importante destacar a necessidade de formação contínua para os professores. A educação especial exige que os educadores estejam constantemente atualizados sobre novas abordagens, metodologias e recursos disponíveis para auxiliar no ensino de alunos com deficiência. A realização de cursos, workshops e capacitações pode contribuir para que os professores se sintam mais preparados e confiantes para atuar em um contexto inclusivo, garantindo um ensino de maior qualidade para todos os estudantes.

A valorização da diversidade na escola não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade promove o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade, preparando os alunos para uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um princípio fundamental para a construção de uma educação mais humana e democrática.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de investimentos governamentais para fortalecer a educação especial. O financiamento adequado das políticas públicas é essencial para garantir que as escolas tenham recursos suficientes para oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. A ampliação do número de salas de recursos multifuncionais, a contratação de profissionais especializados e a aquisição de tecnologia assistiva são medidas que podem contribuir significativamente para a melhoria da educação especial no Brasil.

A participação da sociedade civil também é fundamental nesse processo. Organizações não governamentais, associações de pais e movimentos sociais têm desempenhado um papel importante na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e na luta por uma educação mais inclusiva. A conscientização da população sobre a importância da inclusão escolar pode contribuir para a redução do preconceito e para a criação de um ambiente mais acolhedor e acessível para todos.

O futuro da educação especial depende do compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, desde gestores e professores até alunos e suas famílias. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige esforços conjuntos e contínuos para garantir que nenhum estudante seja excluído ou tenha seu direito à educação comprometido.

Portanto, é essencial que a sociedade continue avançando na implementação de políticas e práticas inclusivas, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente escolar que respeite suas necessidades e potencialidades. Somente dessa forma será possível alcançar uma educação de qualidade para todos, promovendo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Para que a inclusão escolar seja plenamente efetivada, é necessário que o poder público desenvolva políticas educacionais que sejam realmente aplicáveis no cotidiano das escolas, garantindo que a teoria se transforme em prática. Muitas legislações já preveem o direito à educação para todos, mas a falta de fiscalização e investimentos compromete a sua efetivação. Dessa forma, é essencial que haja um acompanhamento rigoroso para garantir que as escolas estejam, de fato, cumprindo sua função de oferecer um ensino acessível e de qualidade para todos os alunos.

Além das adaptações físicas e pedagógicas, outro fator determinante para a inclusão escolar é a valorização da diversidade dentro do ambiente educacional. Isso significa que a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde as diferenças sejam vistas como parte da riqueza do processo de aprendizagem e não como obstáculos. Quando os alunos crescem em um ambiente que respeita e valoriza as diferenças, tornam-se adultos mais empáticos, compreensivos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

Os professores, por sua vez, desempenham

um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. No entanto, muitas vezes enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica, sobrecarga de trabalho e escassez de recursos didáticos. Para que possam desempenhar sua função da melhor forma possível, é essencial que tenham acesso a cursos de capacitação contínuos, além de suporte pedagógico e psicológico que os auxilie na implementação de práticas inclusivas.

O papel da família também não pode ser negligenciado. O apoio familiar tem um impacto direto no desenvolvimento dos alunos e pode ser um grande diferencial na adaptação escolar. Muitas famílias, no entanto, não possuem informações suficientes sobre os direitos de seus filhos e acabam enfrentando dificuldades para garantir que recebam o atendimento adequado. Nesse sentido, é fundamental que as escolas promovam um diálogo constante com os pais e responsáveis, oferecendo orientações e suporte para que possam acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos de maneira mais efetiva.

Outro aspecto importante da educação especial é o desenvolvimento de metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições. A implementação de estratégias como o ensino colaborativo, a personalização do ensino e o uso de tecnologia assistiva são fundamentais para garantir que cada aluno consiga aprender de acordo com seu próprio ritmo e suas habilidades. O ensino inclusivo não deve ser visto como uma adaptação apenas para os alunos com deficiência, mas como uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e acessível para toda a turma.

Além disso, é preciso investir na formação de equipes multidisciplinares dentro das escolas. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados podem oferecer suporte tanto para os alunos quanto para os professores, auxiliando na criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e contribuindo para o bem-estar emocional dos estudantes. Muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência estão relacionadas não apenas a barreiras físicas ou pedagógicas, mas também a questões emocionais e sociais que precisam ser trabalhadas dentro do ambiente escolar.

A sensibilização da comunidade escolar também é uma etapa crucial para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Alunos, professores, funcionários e gestores devem ser conscientizados sobre a importância da inclusão, de modo que a escola não apenas cumpra seu papel legal, mas também se torne um espaço acolhedor e respeitoso para todos. Programas de conscientização, palestras e atividades que promovam o respeito à diversidade podem ajudar a criar uma cultura escolar mais inclusiva e combater preconceitos e discriminação.

Outro desafio que precisa ser superado é a resistência de algumas instituições e profissionais à inclusão escolar. Ainda existem escolas que não se mostram dispostas a adaptar sua estrutura e metodologia para receber alunos com deficiência, alegando falta de recursos ou dificuldades na adequação curricular. No entanto, a inclusão não deve ser encarada como um fardo ou uma obrigação, mas sim como uma oportunidade de transformação educacional. Uma escola inclusiva beneficia todos os alunos, pois promove valores como respeito, solidariedade e cooperação, preparando melhor os estudantes para o convívio em sociedade.

O avanço da tecnologia tem sido um grande aliado da educação especial, proporcionando ferramentas que facilitam a aprendizagem e a comunicação dos alunos com deficiência. Softwares de reconhecimento de voz, leitores de tela, dispositivos táteis, jogos educativos adaptados e aplicativos voltados para a comunicação alternativa são apenas alguns exemplos dos recursos que podem ser utilizados para tornar o ensino mais acessível. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivamente utilizadas, é necessário que as escolas tenham acesso a esses recursos e que os professores sejam treinados para integrá-los ao ensino de forma adequada.

É importante destacar que a educação inclusiva não deve ser encarada apenas como uma responsabilidade da escola, mas como um compromisso de toda a sociedade. A in-

clusão começa na sala de aula, mas se estende para todos os espaços sociais. Quando garantimos o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, estamos contribuindo para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Portanto, para que a educação especial cumpra seu verdadeiro papel, é essencial que haja um esforço conjunto entre governo, escolas, professores, alunos, famílias e a sociedade como um todo. Somente com investimentos adequados, capacitação profissional, conscientização social e fortalecimento das políticas públicas será possível garantir que nenhum aluno seja deixado para trás e que a escola se torne um espaço de aprendizagem acessível a todos. A construção de um ensino verdadeiramente inclusivo não é apenas um direito dos alunos com deficiência, mas um dever de todos aqueles que acreditam em uma educação de qualidade e em um futuro mais justo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, ainda há desafios que precisam ser superados para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

É essencial que o poder público, os educadores e a sociedade atuem em conjunto para fortalecer a inclusão escolar, assegurando os direitos dos estudantes com deficiência. Somente por meio de investimentos em infraestrutura, capacitação docente e conscientização social será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à educação especial sejam continuamente avaliadas e aprimoradas, garantindo que suas diretrizes sejam efetivamente implementadas em todas as escolas. O investimento em infraestrutura deve incluir a adaptação dos espaços escolares, tornando-os acessíveis para estudantes com deficiência física e proporcionando materiais didáticos inclusivos, como livros em braile, audiodescrição e tecnologia assistiva. A capacitação docente deve ser vista como uma prioridade, pois professores bem preparados conseguem desenvolver metodologias adequadas para atender às necessidades dos alunos e promover um ensino mais dinâmico e eficaz. A formação contínua deve abordar não apenas os aspectos técnicos do ensino inclusivo, mas também questões relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A conscientização social também desempenha um papel crucial nesse processo. É necessário combater preconceitos e estigmas que ainda cercam as pessoas com deficiência, promovendo campanhas educativas e incentivando uma cultura de inclusão desde a infância. A participação ativa da família, da comunidade e dos próprios estudantes na construção de um ambiente escolar acolhedor fortalece a inclusão e contribui para a formação de cidadãos mais solidários e conscientes.

Dessa forma, a educação especial não deve ser tratada como um desafio isolado, mas como parte essencial da construção de um sistema educacional mais justo e igualitário. Quando todos os setores da sociedade se unem para garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, é possível transformar a escola em um espaço de aprendizado acessível a todos, permitindo que cada estudante desenvolva seu potencial ao máximo e contribua para um futuro mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

ALTAS HABILIDADES

LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO

RESUMO

As altas habilidades/superdotação referem-se a indivíduos com desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, como intelectual, criativa, artística, social ou psicomotora. Esses alunos apresentam aprendizagem acelerada, pensamento crítico, criatividade e grande curiosidade. O desenvolvimento socioemocional e a inclusão educacional são desafios importantes, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e um atendimento educacional especializado (AEE). A identificação precoce e o estímulo adequado são fundamentais para o pleno desenvolvimento do potencial desses indivíduos.

Palavras-chave: Altas habilidades; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

As altas habilidades/superdotação são características presentes em indivíduos que demonstram um desempenho significativamente acima da média em áreas como intelectual, acadêmica, artística, criativa ou psicomotora. No contexto educacional, a identificação e o atendimento adequado desses alunos representam desafios importantes, pois exigem metodologias diferenciadas e um ambiente que favoreça o desenvolvimento de seu potencial. No entanto, a falta de conhecimento sobre o tema e a ausência de políticas públicas eficazes muitas vezes resultam na subutilização dessas capacidades. Assim, este trabalho busca discutir a importância da identificação precoce, os desafios enfrentados por esses alunos e as estratégias pedagógicas que podem contribuir para sua inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar.

As altas habilidades/superdotação são um tema de grande relevância na educação, pois envolvem indivíduos com capacidades cognitivas, criativas e acadêmicas superiores à média. Esses alunos, muitas vezes, não recebem o suporte adequado devido à falta de preparo das instituições de ensino e à escassez de políticas públicas voltadas para o atendimento especializado. A superdotação não se limita ao alto desempenho acadêmico; ela pode se manifestar em diferentes áreas, como artes, liderança, esportes e pensamento criativo. No entanto, a identificação dessas características pode ser complexa, já que muitos alunos superdotados não demonstram um rendimento escolar excepcional devido à desmotivação, falta de estímulo ou inadequação do ensino tradicional às suas necessidades específicas. Dessa forma, compreender o conceito de altas habilidades e os desafios enfrentados por esses indivíduos é essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante.

A identificação de alunos com altas habilidades pode ocorrer por meio de observação em sala de aula, testes psicométricos, entrevistas e análise de desempenho em atividades desafiadoras. No entanto, muitos professores não possuem formação adequada para reconhecer os sinais da superdotação, o que resulta na negligência do potencial desses estudantes. Em alguns casos, os alunos superdotados podem apresentar comportamento desinteressado, disperso ou até mesmo disruptivo, pois não encontram desafios suficientes no ambiente escolar tradicional. Por isso, é fundamental que as escolas invistam em programas de capacitação para educadores, possibilitando a adoção de estratégias que favoreçam o aprendizado desses alunos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das principais políticas voltadas para esse público, buscando oferecer suporte pedagógico diferenciado para estimular seu desenvolvimento integral

A falta de um currículo flexível pode ser um grande obstáculo para o progresso dos alunos com altas habilidades. Muitas vezes, o ensino padronizado não atende às suas necessidades, o que pode levar à falta de interesse e até mesmo ao abandono escolar. Estratégias como a aceleração de séries, o enriquecimento curricular e a flexibilização dos conteúdos são fundamentais para manter o engajamento e proporcionar desafios compatíveis com suas capacidades. A acele-

ração permite que o aluno avance mais rapidamente pelos anos escolares, enquanto o enriquecimento curricular amplia os conteúdos oferecidos, promovendo um aprendizado mais aprofundado. Além disso, a participação em olimpíadas científicas, feiras de ciências e projetos extracurriculares pode ser uma excelente alternativa para estimular esses estudantes.

Os aspectos socioemocionais dos alunos com altas habilidades também merecem atenção, pois muitos enfrentam dificuldades para se relacionar com os colegas e podem se sentir isolados. A superdotação não significa apenas ter inteligência acima da média, mas também pode estar associada a uma sensibilidade emocional maior, perfeccionismo e necessidade de reconhecimento. Sem um ambiente favorável, esses alunos podem desenvolver problemas como ansiedade, baixa autoestima e frustração. Por isso, é essencial que a escola proporcione um espaço acolhedor, no qual possam expressar suas emoções, compartilhar interesses e desenvolver habilidades sociais. A atuação de psicólogos e orientadores educacionais pode ser fundamental para auxiliar na adaptação desses alunos ao ambiente escolar.

DENVOLVIMENTO

Além do contexto escolar, a família tem um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e adolescentes com altas habilidades. Muitas vezes, os pais não sabem como lidar com a superdotação, seja por falta de informação ou por acreditar que o filho não precisa de apoio adicional. O incentivo ao desenvolvimento intelectual, o reconhecimento das conquistas e a criação de um ambiente que favoreça a criatividade são essenciais para o crescimento saudável desses indivíduos. A parceria entre escola e família é um fator determinante para garantir que o aluno superdotado receba o suporte necessário.

A inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente educacional exige mudanças estruturais e metodológicas para garantir que seu potencial seja plenamente desenvolvido. A adoção de políticas públicas mais eficazes, a capacitação de professores e o investimento em práticas pedagógicas inovadoras são passos fundamentais para promover uma educação mais equitativa e estimulante. A falta de compreensão sobre a superdotação pode levar a estereótipos e preconceitos, fazendo com que muitos desses alunos não recebam o reconhecimento devido. Portanto, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores, familiares e a sociedade para garantir que as altas habilidades sejam vistas como um potencial a ser estimulado e não como um problema a ser resolvido.

A pesquisa sobre o tema das altas habilidades contribui para ampliar o conhecimento sobre a diversidade cognitiva e a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas. Ao oferecer oportunidades adequadas para esses estudantes, a sociedade pode se beneficiar de seus talentos, promovendo avanços científicos, tecnológicos e culturais. Dessa forma, investir no atendimento a alunos superdotados não é apenas uma questão de justiça educacional, mas também um meio de estimular o progresso e a inovação em diversas áreas do conhecimento. A educação deve ser um espaço que reconheça e valorize todas as formas de inteligência, proporcionando condições para que cada aluno desenvolva seu potencial ao máximo.

A necessidade de identificar e atender adequadamente os alunos com altas habilidades é um desafio crescente dentro do sistema educacional. Muitas vezes, esses estudantes passam despercebidos porque suas características podem não se encaixar nos padrões convencionais de rendimento acadêmico. Enquanto alguns demonstram desempenho excepcional em diversas disciplinas, outros podem se destacar apenas em áreas específicas, como artes, música ou liderança. Além disso, há casos em que alunos superdotados apresentam dificuldades emocionais ou comportamentais, o que pode levar a diagnósticos errôneos de transtornos como TDAH ou ansiedade. A falta de treinamento dos educadores na identificação dessas habilidades contribui para um cenário onde muitas crianças e adolescentes não recebem o suporte necessário para desenvolver seu potencial ao máximo

Diante disso, a criação de programas especializados torna-se fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso a um

ensino compatível com suas capacidades. O enriquecimento curricular, a aceleração e a possibilidade de participar de atividades extracurriculares desafiadoras são algumas das estratégias mais eficazes. No entanto, essas iniciativas ainda enfrentam resistência dentro do próprio sistema educacional, que muitas vezes prioriza um ensino padronizado e pouco flexível. A implementação de metodologias mais dinâmicas e adaptáveis permitiria não apenas atender às necessidades dos alunos superdotados, mas também contribuiria para um ensino mais estimulante para todos os estudantes. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, pode ser uma alternativa eficiente para engajar esses alunos, pois permite a exploração de temas complexos e a aplicação prática do conhecimento.

Outro aspecto essencial a ser considerado é o impacto social e emocional que a superdotação pode ter na vida do estudante. Em muitos casos, esses alunos enfrentam dificuldades para estabelecer conexões com seus pares, pois seus interesses e formas de pensar podem ser diferentes da maioria. Isso pode levar ao isolamento social, sentimentos de inadequação e, em alguns casos, até mesmo ao desenvolvimento de transtornos emocionais. É fundamental que o ambiente escolar ofereça suporte socioemocional, permitindo que esses estudantes desenvolvam habilidades interpessoais e se sintam incluídos. Criar grupos de apoio para alunos superdotados pode ser uma estratégia eficaz para ajudá-los a se conectar com outras crianças e adolescentes que compartilham interesses semelhantes.

A família também desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos alunos com altas habilidades. Muitos pais não sabem como lidar com a superdotação dos filhos e podem acabar impondo expectativas excessivas ou, ao contrário, subestimando suas capacidades. O equilíbrio entre incentivo e apoio emocional é essencial para que esses alunos possam crescer de maneira saudável e desenvolver suas habilidades de forma positiva. Além disso, os pais precisam estar atentos às necessidades específicas de seus filhos, buscando informações sobre como melhor estimulá-los sem pressioná-los de forma excessiva. A parceria entre família e escola pode ser determinante para garantir que o aluno receba o suporte necessário em todas as áreas de sua vida.

A formação de professores é outro ponto crítico quando se fala em educação para alunos com altas habilidades. A maioria dos cursos de licenciatura não aborda de maneira aprofundada a questão da superdotação, o que faz com que muitos educadores não saibam como identificar ou lidar com esses alunos em sala de aula. A capacitação contínua dos docentes é fundamental para que possam reconhecer os sinais da superdotação e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, é essencial que haja maior investimento em políticas públicas voltadas para a inclusão desses estudantes, garantindo que todas as escolas tenham recursos e profissionais capacitados para atender às suas necessidades.

A sociedade como um todo também tem um papel importante na valorização das altas habilidades. Muitas vezes, o talento e a inteligência excepcional são vistos com estranhamento, e os alunos superdotados podem ser rotulados como "esquisitos" ou "arrogantes" simplesmente por terem um nível de conhecimento mais avançado. Esse tipo de estigma pode desestimular esses estudantes e levá-los a esconder suas habilidades para se encaixar melhor no grupo. Promover uma cultura que valorize o talento e incentive a busca pelo conhecimento é fundamental para que esses alunos se sintam aceitos e motivados a continuar explorando seu potencial.

Além da escola e da família, é importante que existam programas externos que permitam que esses alunos expandam suas habilidades. Instituições de ensino superior, centros de pesquisa e organizações voltadas para o desenvolvimento do talento podem oferecer oportunidades para que estudantes superdotados tenham contato com desafios compatíveis com suas capacidades. A participação em olimpíadas científicas, feiras de inovação e grupos de estudos avançados pode ser uma excelente maneira de estimular esses alunos e ajudá-los a encontrar um propósito para seu talento.

O impacto positivo de investir em alunos com altas habilidades vai além do desenvolvimento individual. A sociedade como um

todo pode se beneficiar do potencial dessas mentes brilhantes, que podem contribuir para avanços em diversas áreas, como ciência, tecnologia, artes e empreendedorismo. Historicamente, muitos dos grandes inovadores da humanidade foram indivíduos que receberam incentivo para explorar seu talento desde cedo. Portanto, criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas habilidades pode ser um fator determinante para o progresso da sociedade.

A falta de compreensão sobre a superdotação ainda é um dos principais desafios para garantir que esses alunos tenham um desenvolvimento adequado. Muitas pessoas acreditam que, por serem inteligentes, eles não precisam de atenção especial, o que leva à negligência de suas necessidades educacionais e emocionais. No entanto, a realidade é que esses alunos enfrentam desafios únicos que exigem um suporte diferenciado. O reconhecimento de que a superdotação não é sinônimo de facilidade, mas sim de necessidades educacionais específicas, é essencial para garantir que esses estudantes recebam o suporte adequado.

A personalização do ensino é uma das estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades. Um currículo flexível, que permita a adaptação do ritmo de aprendizado e ofereça desafios constantes, pode ser uma solução eficiente para garantir que esses alunos se mantenham motivados e engajados. Além disso, o uso da tecnologia pode ser um grande aliado na educação de alunos superdotados, permitindo que eles tenham acesso a conteúdos mais avançados e possam explorar áreas de interesse de maneira mais profunda.

É fundamental que o tema das altas habilidades seja cada vez mais debatido dentro do contexto educacional e social. A conscientização sobre a importância de oferecer suporte adequado a esses alunos pode levar a mudanças significativas no sistema educacional, garantindo que talentos não sejam desperdiçados. O investimento na formação de professores, na criação de políticas públicas eficientes e no desenvolvimento de metodologias inovadoras é essencial para que esses estudantes possam alcançar seu máximo potencial.

Os desafios enfrentados pelos alunos superdotados são muitos, mas com a abordagem correta, é possível transformar esses desafios em oportunidades. A criação de um ambiente escolar mais inclusivo, que valorize a diversidade intelectual e ofereça suporte emocional, pode fazer toda a diferença na vida desses estudantes. Além disso, a colaboração entre escola, família e sociedade é essencial para garantir que esses alunos tenham todas as condições necessárias para desenvolver seu talento e contribuir para o avanço do conhecimento.

Portanto, a educação deve ser vista como um meio de potencializar talentos e não apenas como um sistema padronizado que busca nivelar todos os alunos. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que exige atenção especial é um passo fundamental para garantir que esses estudantes tenham um desenvolvimento pleno e possam contribuir para o progresso da sociedade. Investir nesses alunos não é apenas uma questão de justiça educacional, mas também uma estratégia para estimular a inovação e o crescimento social.

As altas habilidades/superdotação representam um tema essencial dentro do contexto educacional, exigindo maior reconhecimento e atenção por parte das escolas, professores, famílias e sociedade em geral. Apesar de serem alunos com grande potencial em diversas áreas do conhecimento, muitos encontram barreiras que dificultam seu desenvolvimento pleno. A falta de identificação adequada, o despreparo dos educadores e a carência de metodologias de ensino que atendam suas necessidades específicas são alguns dos principais desafios enfrentados por esses estudantes. Diante disso, é fundamental que o sistema educacional adote estratégias para garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para explorar suas habilidades de forma saudável e produtiva.

A escola desempenha um papel central no desenvolvimento dos alunos superdotados, sendo responsável por proporcionar um ambiente que estimule seu potencial. No entanto, muitas instituições ainda seguem modelos de ensino rígidos e padronizados, que não consideram as necessidades individuais dos estudantes. Como resultado, muitos alunos com altas habilidades acabam desmoti-

vados e até mesmo frustrados, uma vez que não encontram desafios compatíveis com suas capacidades. Para evitar essa situação, é necessário investir em metodologias mais flexíveis, que permitam a personalização do ensino e a adaptação do currículo conforme o nível de desenvolvimento de cada estudante.

A identificação precoce é um dos principais fatores que influenciam o sucesso do aluno superdotado dentro do ambiente escolar. Quando reconhecidos desde cedo, esses estudantes podem ser direcionados para programas educacionais que atendam suas necessidades e estimulem seu desenvolvimento. No entanto, muitos professores ainda não possuem o conhecimento necessário para identificar os sinais da superdotação, o que pode levar à negligência do potencial desses alunos. Algumas características comuns entre estudantes com altas habilidades incluem aprendizado rápido, pensamento crítico aguçado, criatividade elevada e grande curiosidade por diversos assuntos. No entanto, essas características podem se manifestar de maneiras diferentes, o que exige uma avaliação cuidadosa e individualizada.

Além da identificação, o acompanhamento pedagógico e emocional desses alunos é essencial para garantir que se desenvolvam de maneira equilibrada. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser uma solução eficaz para oferecer suporte aos estudantes superdotados, proporcionando atividades diferenciadas e desafiadoras. No entanto, ainda há uma grande carência de profissionais capacitados para atuar nessa área, o que dificulta a implementação de políticas eficazes. A formação continuada dos educadores é um aspecto crucial para garantir que as escolas estejam preparadas para atender a essa demanda.

Os desafios emocionais enfrentados pelos alunos com altas habilidades também merecem atenção especial. Muitos desses estudantes podem sentir-se deslocados dentro do ambiente escolar, uma vez que possuem interesses e formas de pensar diferentes dos colegas. Isso pode levar ao isolamento social, à ansiedade e até mesmo à depressão, especialmente se não houver um suporte adequado por parte da escola e da família. A presença de um ambiente acolhedor e de redes de apoio, como grupos de alunos superdotados e orientação psicológica, pode ser essencial para ajudá-los a lidar com essas dificuldades.

A família, por sua vez, tem um papel fundamental no suporte ao aluno superdotado. Muitos pais não sabem como lidar com a inteligência e a curiosidade intensa de seus filhos, podendo impor expectativas excessivas ou, por outro lado, subestimá-los. O equilíbrio entre incentivo e suporte emocional é fundamental para que esses alunos desenvolvam suas habilidades de maneira saudável. Além disso, é importante que os pais busquem informações sobre altas habilidades e participem ativamente do processo educacional de seus filhos, garantindo que recebam a orientação adequada tanto na escola quanto no ambiente familiar.

A sociedade, de maneira geral, ainda precisa evoluir no reconhecimento da superdotação como uma característica que exige atenção e suporte. Muitas vezes, alunos com altas habilidades são vistos como indivíduos que não precisam de ajuda, já que possuem um desempenho acima da média. No entanto, a realidade mostra que esses estudantes enfrentam desafios específicos que podem comprometer seu desenvolvimento caso não recebam o suporte adequado. É essencial que se promova uma maior conscientização sobre o tema, combatendo estereótipos e garantindo que esses alunos tenham acesso a oportunidades que favoreçam seu crescimento.

Além do ambiente escolar tradicional, programas externos podem desempenhar um papel significativo na educação de alunos superdotados. Instituições de ensino superior, centros de pesquisa e organizações voltadas para o desenvolvimento do talento oferecem oportunidades para que esses estudantes explorem seus interesses e tenham acesso a desafios compatíveis com suas habilidades. A participação em olimpíadas científicas, feiras de inovação, cursos avançados e grupos de estudos especializados pode ser uma excelente alternativa para estimular esses alunos e ajudá-los a encontrar um propósito para seu talento.

O impacto do investimento na educação de

alunos superdotados vai além do desenvolvimento individual. A sociedade como um todo se beneficia do estímulo a esses talentos, que podem contribuir para avanços em diversas áreas do conhecimento, como ciência, tecnologia, artes e empreendedorismo. A história mostra que muitos dos grandes inovadores da humanidade foram indivíduos que receberam incentivo desde cedo para explorar seu talento. Portanto, criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas habilidades pode ser um fator determinante para o progresso social e científico.
A personalização do ensino é uma das estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades. Um currículo flexível, que permita a adaptação do ritmo de aprendizado e ofereça desafios constantes, pode ser uma solução eficiente para garantir que esses alunos se mantenham motivados e engajados. Além disso, a utilização da tecnologia na educação pode ser uma grande aliada, possibilitando que esses estudantes tenham acesso a conteúdos mais avançados e possam aprofundar-se em áreas de interesse.
A falta de políticas públicas eficazes voltadas para a superdotação ainda é um grande obstáculo a ser superado. Embora existam algumas iniciativas no Brasil voltadas para o atendimento desses alunos, como as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, muitas dessas políticas ainda são limitadas e não chegam a todas as escolas. É necessário um investimento maior por parte do governo para garantir que todas as instituições de ensino estejam preparadas para atender alunos com altas habilidades, proporcionando um ambiente adequado para seu desenvolvimento.
A conscientização sobre as altas habilidades é um passo fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. O reconhecimento de que esses alunos possuem necessidades educacionais específicas deve ser a base para a construção de políticas públicas mais eficazes e para a capacitação dos profissionais da educação. Além disso, é essencial que a sociedade como um todo valorize e incentive o talento, proporcionando oportunidades para que esses estudantes possam desenvolver todo o seu potencial.
O futuro da educação deve caminhar para um modelo mais flexível e personalizado, que reconheça e valorize as diferentes formas de inteligência. A padronização do ensino, embora tenha sido a base do sistema educacional por muito tempo, já não atende às demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada e dinâmica. A inovação na educação, por meio de novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas, será essencial para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com altas habilidades, tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial.
Em suma, investir na educação de alunos superdotados não deve ser visto como um privilégio, mas sim como um compromisso com o futuro. A identificação precoce, a capacitação de educadores, o envolvimento da família e a criação de políticas públicas eficazes são elementos essenciais para garantir que esses estudantes tenham todas as condições necessárias para crescer, aprender e contribuir para a sociedade. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que exige atenção especial é um passo essencial para garantir que esses alunos tenham um desenvolvimento pleno e possam fazer a diferença no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre altas habilidades/superdotação evidencia a necessidade de um olhar mais atento para esses alunos dentro do sistema educacional. Embora sejam frequentemente vistos como indivíduos que não precisam de suporte adicional, a realidade mostra que enfrentam desafios significativos, tanto acadêmicos quanto socioemocionais. A falta de identificação precoce, o despreparo de muitos educadores e a ausência de políticas públicas eficazes podem resultar na desmotivação e até mesmo na evasão escolar de estudantes com grande potencial. Dessa forma, torna-se essencial que a educação seja estruturada de maneira mais flexível, permitindo a personalização do ensino e garantindo que esses alunos encontrem desafios compatíveis com suas capacidades.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação continuada de professores e do envolvimento familiar

são fatores determinantes para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento integral desses estudantes. Estratégias como o enriquecimento curricular, aceleração de séries e atividades extracurriculares desafiadoras são fundamentais para evitar que esses alunos se sintam desmotivados e para garantir que possam explorar ao máximo suas habilidades. Além disso, o suporte emocional é indispensável, pois muitos superdotados enfrentam dificuldades de socialização, podendo desenvolver ansiedade, frustração e sentimentos de inadequação.

Promover uma educação mais inclusiva e estimulante não beneficia apenas os alunos com altas habilidades, mas toda a sociedade. Ao oferecer oportunidades adequadas para o desenvolvimento de talentos, possibilitamos avanços em diversas áreas do conhecimento, incentivamos a inovação e garantimos que nenhum potencial seja desperdiçado. Dessa forma, investir na educação desses alunos não deve ser visto como um privilégio, mas como um compromisso com o futuro. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que demanda atenção especial é essencial para que esses estudantes possam crescer e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Altas habilidades e superdotação: Ensinando e aprendendo com alunos brilhantes. Petrópolis: Vozes, 2012.

FLEITH, Denise de Souza. Altas habilidades/ superdotação: Questões conceituais, identificação e atendimento educacional. Curitiba: Juruá, 2007.

GAGNÉ, François. Construindo talentos: Uma concepção diferenciada para altas habilidades e superdotação. São Paulo: Pearson, 2019.

GUENTHER, Zita Ana Mazzotti. Superdotados: Problemas e possibilidades. São Paulo: EPU, 2006.

PERASSOLO, Julio Cesar Furtado. Inteligência e superdotação: Novos olhares, novas perspectivas. São Paulo: WAK Editora, 2015.

RIMMER, Sally M. Altas habilidades: Identificação e estratégias educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O LÚDICO UTILIZADO NA ALFABETIZAÇÃO

LUCIANA DE TOLEDO FABRETI

RESUMO
A inquietação acerca do modo como os pequenos aprendem a decifrar e a registrar informações tem aumentado nas últimas décadas, recebendo a atenção primordial de professores, psicólogos e especialistas em aprendizagem. O ser humano se comunica e estabelece suas conexões por meio da fala e dos gestos. Para a criança, o aspecto recreativo desempenha um papel relevante em seu crescimento, pois está intimamente ligado aos sentimentos de maneira marcante. Ao redigir, a criança necessita de diretrizes espaciais para posicionar os caracteres no papel, ajustando a forma e dimensão de acordo com o espaço disponível, guiando o traçado da esquerda para a direita e de cima para baixo, utilizando a destreza motora para segurar o lápis com a pressão adequada. No decorrer este artigo, nota-se a extrema importância do aspecto recreativo para as crianças, colaborando com o aprendizado durante o período inicial de letramento. Essa pesquisa bibliográfica tem como objetivo explorar elementos relevantes sobre as contribuições do aspecto recreativo durante a fase inicial de aprendizado de leitura e escrita, buscando recorrer a autores como Emília Ferreiro, Kishimoto, além dos fundamentos educacionais, que enfatizam a necessidade de incorporar o recreativo na etapa inicial de letramento. O indivíduo atravessa estágios do progresso físico, nos quais as habilidades motoras fundamentais de movimento, equilíbrio e manipulação são refinadas. Inicialmente, as ações motoras e atividades realizadas são simples e gradualmente se tornam mais complexas, tornando o período de zero a seis anos de idade essencial para o repertório físico das crianças. Desta maneira, o aspecto recreativo é essencial, auxiliando a criança a assimilar seu conhecimento do mundo por meio de brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Conhecimento; Inquietação.

INTRODUÇÃO

Devido à crescente inquietação em relação ao processo de alfabetização das crianças, diversas áreas do conhecimento estão investigando e buscando maneiras de facilitar esse processo. Se desde o início da educação formal forem introduzidas atividades e jogos psicomotores que estimulem a consciência corporal e a percepção do tempo e espaço, a aprendizagem da escrita e leitura será mais fluida.

Para promover o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais, é essencial facilitar a aprendizagem escolar por meio de atividades lúdicas que estimulem a consciência dos movimentos corporais e a expressão das emoções.

Os benefícios do aspecto recreativo são vitais para permitir o adequado desenvolvimento infantil. Os primeiros anos das crianças devem ser dedicados a estimular e expandir sua curiosidade por meio de uma ampla gama de experiências de brincadeiras.

Entre as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de adquirir valiosas lições de vida por meio de diversas funções que apoiam o crescimento e, em última análise, se traduzem em habilidades essenciais na vida adulta.

O ato de brincar (KISHIMOTO, 2001) é um evento social, um momento de interação infantil e de formação da identidade da criança, sendo uma atividade humana que se desenrola em contextos sociais e culturais, nos quais a criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios. Além disso, é considerado uma atividade típica da infância.

A brincadeira estimula o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Elas enfrentam desafios e questões do seu cotidiano, levantam hipóteses para compreender melhor os problemas apresentados pelo mundo ao seu redor.

Por meio da brincadeira, estimula-se a interação, o que promove o confronto de diferentes pontos de vista entre as crianças. Isso as ajuda a desenvolver sua autonomia e cooperação, lidando com a realidade de forma ativa e construtiva.

O aspecto recreativo tem uma função educativa singular para as crianças, garantindo a oportunidade de educação sob uma perspectiva criativa, voluntária e consciente. Assim, o lúdico desempenha um papel essencial e fundamental na educação infantil, proporcionando uma situação estruturada na qual a criança deve tomar decisões e impor uma ordem, mesmo que essa ordem seja indeterminada ou aleatória. Isso auxilia no desenvolvimento do autocontrole da criança.

A APRENDIZAGEM MEDIANTE AS BRINCADEIRAS

Uma das maneiras pelas quais as crianças começam a aprender é por meio da brincadeira, pois através dela exercitam a imaginação e internalizam as normas sociais e os padrões de comportamento. As atividades recreativas devem ser adaptadas de acordo com o comportamento específico de cada faixa etária infantil. Essas brincadeiras podem variar entre as tradicionais, simbólicas, com regras ou de construção, estimulando a resistência física, habilidades motoras, a ética da criança, entre outros aspectos.

"Por meio das brincadeiras, a criança se socializa, se integra em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende o ambiente, desenvolve diversas formas de linguagem e mantém a saúde mental e física" (KISHIMOTO, 1995, p. 13).

Atualmente, o aspecto recreativo é considerado uma fase crucial do desenvolvimento infantil, pois através do ato de brincar a criança estabelece conexões com o mundo, promovendo a socialização. O lúdico encoraja a criança a colaborar com os outros e, consequentemente, a reconhecer diferentes perspectivas.

O brincar é uma atividade que ocorre no campo da imaginação e, para que isso seja possível, é essencial haver uma distinção clara entre a brincadeira e a realidade, proporcionando elementos para que a imaginação se manifeste. Isso implica que a criança que brinca desenvolverá um amplo domínio da linguagem simbólica. O lúdico envolve diversão, entretenimento, um conjunto de atividades que se assemelham pelo caráter recreativo.

Como um ato simbólico que tem início nos primeiros meses de vida, o recém-nascido explora o mundo por meio dos sentidos. Começa com a exploração oral (sucção) e, em seguida, realiza movimentos como engatinhar e sentar.

Por volta dos quatro meses, a atividade recreativa tem início. Um marco importante acontece na vida da criança: os objetos passam a funcionar como símbolos e, ao mesmo tempo, provocam mudanças em seu corpo que facilitam a interação com o ambiente.

As atividades comuns incluem jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças até os doze meses de idade é o próprio corpo, pois através dele conseguem produzir e aprender a emitir sons, dando origem aos primeiros balbucios.

A primeira atividade recreativa realizada pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia da separação e a tristeza pela perda de um objeto.

De um a três anos, a criança inicia seu processo de autonomia, começando a andar e aprimorando sua coordenação motora.

Surge um novo interesse por brinquedos ocos nos quais podem colocar objetos. Assim, começam a explorar tudo o que seja penetrável e a utilizar todas as partes do corpo que permitam experiências de exploração, como olhos, ouvidos e boca.

Para estimular o desenvolvimento nessa fase, o professor deve incorporar atividades motoras, especialmente aquelas que promovem o andar, correr, saltar, entre outros movimentos. Brinquedos que envolvem empurrar, puxar e lançar, como carrinhos e triciclos, são fundamentais para o progresso das crianças.

Atividades musicais não apenas estimulam o movimento, mas também promovem a interação entre diferentes formas de linguagem, facilitando o processo de socialização. O canto atua como um estímulo para a criança no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os quatro e seis anos de idade, as crianças continuam a se envolver em atividades motoras, porém, surge a imaginação e, com ela, o desenvolvimento do simbolismo (brincadeira de faz-de-conta). Nesse estágio, as crianças podem representar animais, pessoas, objetos, e até dramatizar situações da

vida real, como brincar de lojinha, casinha, escolinha, onde observam, analisam, interiorizam e dão significado.
A criança é um ser em constante evolução, e a escola é um ambiente propício, ou o mais adequado, para auxiliá-la a explorar o mundo e a sociedade na qual está inserida. Dessa forma, ao brincar, jogar e cantar, a criança aprimora sua capacidade de se comunicar com aqueles que precisam interagir com ela, através de uma linguagem própria para seus devaneios e fantasias, aplicando seus conhecimentos e refletindo sobre situações da realidade imediata.
É por meio da brincadeira que se estabelecem diversas relações entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser completo, e as ações corporais durante o brincar permitem seu desenvolvimento social, afetivo, físico e cognitivo.
Algumas brincadeiras auxiliam as crianças a explorar seus próprios corpos, além de estimular a interação com os outros e a exploração de objetos, contribuindo assim para a construção do conhecimento.
O educador deve criar cenários que permitam uma variedade de formas de brincar, dando à criança a oportunidade de escolher temas, papéis, companheiros de brincadeira, jogos com regras e de construção. Isso possibilita que elas expressem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e normas sociais.
Cada ação do educador deve ser cuidadosamente pensada, planejada, executada e avaliada, pois é responsabilidade dele respeitar o ato de brincar da criança, oferecendo uma ampla gama de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e conhecimentos.
Portanto, a brincadeira não é inata, mas sim aprendida, segundo os estudos de Piaget. Por isso, é crucial ensinar as crianças a brincar, proporcionando uma ampla variedade de brincadeiras para que, no futuro, elas possam fazer suas próprias escolhas. Ao estabelecer conexões com o ambiente ao seu redor, a criança se socializa, aprende a cooperar e, assim, consegue discernir entre diferentes pontos de vista. Com o desenvolvimento da linguagem, torna-se possível respeitar as regras. A atividade recreativa é caracterizada pelo jogo com normas.
As brincadeiras cantadas promovem a representação, contribuem para a socialização e auxiliam no desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas ajudam a desenvolver as noções de espaço-tempo. As brincadeiras com regras fixas (estabelecidas pelas crianças) auxiliam na compreensão de normas, no desenvolvimento de hipóteses, na superação de erros, favorecendo a construção do conhecimento por meio de relações definidas. O ato de brincar é uma forma essencial de aprendizagem para os seres humanos.
A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente propício para a alfabetização, promovendo a autonomia na aprendizagem, uma vez que tais atividades auxiliam a criança no desenvolvimento de sua personalidade integral. As atividades lúdicas, quando direcionadas para a alfabetização e o ensino da língua materna, são eficazes, pois é por meio delas que se unem a diversão e a aprendizagem, o saber e o fazer.

O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização das crianças deve ser prazeroso e construtivo, e a estratégia lúdica tem se destacado como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos formais.
Os professores necessitam da prática para solidificar sua identidade profissional, e a formação inicial por si só não é suficiente como fonte de desenvolvimento da prática docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional dos professores, seus conhecimentos e práticas, é uma abordagem que valoriza a singularidade de cada professor como o centro da prática pedagógica, dentro da sala de aula.
Diferentes fontes de conhecimento convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores, sendo que as concepções explicitadas por eles na pesquisa sobre o entendimento de letramento, leitura e escrita em suas vidas e práticas pedagógicas receberam destaque.
Refletindo sobre a docência na alfabetização, percebe-se que o uso de métodos lúdicos na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem os alunos ao mundo acadê-

mico, permite que a criança seja parte ativa na construção de seu processo de aprendizagem.
As crianças passam por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo de suas vidas, adquirindo ampla evolução de suas funções cognitivas, sociais e psicomotoras.
A inclusão da ludicidade nas aulas é fundamental para criar um ambiente alfabetizador, promovendo a interação entre aluno e professor e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a formação profissional é crucial, uma vez que muitos profissionais podem não estar familiarizados com esse método de ensino.
De acordo com Santos (2012):

Ao longo dos anos, podemos comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a contribuir de forma mais eficaz para o processo de ensino e aprendizagem da criança na formação de atitudes como: cooperação, socialização, respeito mútuo, interação, liderança, criatividade, personalidade e autonomia, que favorecem a construção do conhecimento do educando. (SANTOS, 2012, p.32)

A brincadeira é composta por quatro dimensões essenciais:
Motivação interna da criança, independente das expectativas externas;
Controle interno, referente à capacidade da criança de direcionar a ação lúdica;
Liberdade de suspender a realidade durante a brincadeira;
Enquadramento, ou seja, a habilidade da criança de se comunicar e interpretar sinais sociais.
A prática de brincar tem sido associada ao desenvolvimento social, emocional, cognitivo e ao bem-estar das crianças. Por exemplo, está significativamente ligada ao enfrentamento ativo, à regulação emocional e à expressão de emoções.
Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004), a criança vive em um mundo repleto de significados, onde os gestos têm intenções e o corpo possui uma linguagem que pode ser interpretada e traduzida. Existem comportamentos inatos e aprendidos que a criança manifesta.
Os comportamentos aprendidos, como os relacionados à higiene pessoal e alimentação, desempenham um papel na formação da personalidade e da imagem corporal da criança. O desenvolvimento psicomotor é de extrema importância para a vida da criança; ela precisa assimilar cada progresso antes de adquirir novas habilidades.
Segundo Gonzaga, a capacidade de planejar, estabelecer metas para o ensino-aprendizagem, intervir e adaptar quando necessário, modificando a prática pedagógica, deve ser uma constante na vida do profissional da educação. A habilidade de mudar e se adaptar é essencial para a evolução do processo educativo e para atender às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

A prática pedagógica do profissional é crucial para alcançar os objetivos de ensino de forma eficaz. Gonzaga nos faz refletir que a essência de um bom professor está na capacidade de estabelecer metas para a aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso de diferentes linguagens, intervir e ajustar o caminho quando necessário. Os bons professores são aqueles que respeitam as crianças e incorporam qualidade lúdica em sua prática pedagógica. (GONZAGA. 2009, p.89)

Um bom educador deve se manter em constante atualização, buscando constantemente novidades que possam enriquecer sua prática e aprendizado. Ele planeja e atinge não apenas as metas institucionais, mas também metas pessoais estabelecidas dentro de sua sala de aula.
Quando as crianças brincam, estão aprendendo sobre a realidade e descobrindo maneiras de afetá-la e manipulá-la. Ser brincalhão significa ter liberdade para criar funções e atividades sem restrições externas. O comportamento lúdico das crianças é guiado por uma motivação interna para atingir objetivos autoimpostos, atribuindo significados próprios a objetos e comportamentos. Essas características da brincadeira ajudam as crianças a aprender, a serem criativas e a lidar com desafios.
Embora a literatura sobre a brincadeira de adultos tenha crescido, ainda é pouco estudada em comparação com a brincadeira

infantil. Pessoas divertidas são geralmente bem-humoradas, espontâneas e propensas a agir de maneira lúdica, brincando, provocando, sendo tolas. Estudos mostram que a diversão dos adultos está relacionada ao bem-estar, felicidade, satisfação no relacionamento e autoestima mais elevada de engenhosidade e criatividade.

Ao incorporar comportamentos lúdicos, os professores podem criar um ambiente que permita às crianças expressar alegria, criatividade e flexibilidade nas brincadeiras.

Ao introduzir a atividade lúdica no contexto educacional, o professor deve ter objetivos claros, definir previamente o tempo dedicado aos jogos de acordo com as necessidades do grupo e seus próprios objetivos, além de determinar os espaços físicos onde as brincadeiras ocorrerão.

É essencial colocar a criança em situações de aprendizagem em que ela possa aplicar suas próprias interpretações da linguagem, integrando seu conhecimento espontâneo ao ensino para dar significado ao aprendizado. A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e investiga para compreender o complexo objeto social que é a escrita.

Enquanto o jogo é uma atividade mais estruturada com regras diretas, a brincadeira está mais associada ao universo infantil, significando diversão, entretenimento e passatempo. No entanto, pedagogicamente falando, é sempre possível transformar o ato de brincar em uma oportunidade de aprendizagem significativa.

ESCOLA E CRIANÇA

A escola desempenha um papel fundamental na organização e proposta de situações que favorecem a aprendizagem de conteúdos culturais específicos. O objetivo central da escola é ensinar e permitir que os alunos aprendam.

O ato de brincar e jogar são atividades essenciais na vida das crianças. Através dos jogos e brincadeiras, as crianças dão significado ao mundo ao seu redor, buscando compreendê-lo. O professor deve ser sensível ao intervir, permitindo que as crianças elaborem suas emoções, sentimentos, conhecimentos e normas de forma pessoal e independente através da brincadeira.

É responsabilidade do professor proporcionar atividades significativas que levem a uma aprendizagem bem-sucedida, refletindo sobre sua prática pedagógica e reconhecendo o aluno como alguém que encontra prazer no processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, é essencial um bom planejamento, apoiado no trabalho coletivo dos educadores. Cada professor deve possuir uma preparação profissional séria que garanta tanto o conhecimento quanto a habilidade de ensinar, ou seja, o domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Crianças e adolescentes aprendem observando, ouvindo, explorando, experimentando e fazendo perguntas. Estar interessado, motivado e engajado na aprendizagem é crucial para eles ao ingressarem na escola. Compreender o propósito por trás do aprendizado também pode ser benéfico.

As habilidades sociais não são inatas nas crianças - elas precisam ser aprendidas, da mesma forma que aprender a ler e escrever. O professor deve ser capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que ensina, demonstrando flexibilidade na escolha e aplicação de métodos eficazes para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor reflete sua abordagem e atitude em relação ao processo de ensino.

É importante que o professor levante hipóteses e forneça dicas para que o aluno possa concluir seu pensamento por conta própria, permitindo que ele construa seu próprio conhecimento de maneira autônoma e significativa.

A escola é a principal fonte de conhecimento à qual as crianças estão expostas. Isso lhes proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos em diversas áreas da educação, como ciências, literatura, história, matemática, política, entre outras disciplinas. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. A exposição a diversas fontes culturais amplia a visão de mundo e enriquece o aprendizado.

A brincadeira e os jogos oferecem uma variedade de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, permitindo que a criança se aproprie desse conhecimento de maneira agradável e interessante. Ao brin-

car, a criança consegue avaliar seu crescimento e se sente naturalmente desafiada a progredir.
Na sala de aula, é essencial buscar constantemente a eficácia no processo educativo, incorporando momentos em que os jogos e as brincadeiras possam ser utilizados para auxiliar na construção de conhecimento de forma eficaz e envolvente.
A capacidade de imaginar, fazer planos e assimilar novos conhecimentos surge nas crianças por meio dos jogos e brincadeiras. Através do ato de brincar, a criança age simbolicamente em diversas situações humanas, recriando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, preparando-se para a vida e seus desafios, mesmo sem ter vivenciado diretamente essas situações.
Os jogos e brincadeiras são características intrínsecas ao ser humano, permitindo a construção da personalidade por meio da autonomia que proporcionam, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, os benefícios didáticos dos jogos e brincadeiras são fundamentais, sendo mais do que simples passatempos, sendo, na verdade, meios essenciais para promover a aprendizagem.
Considerando que a finalidade primordial da educação é o desenvolvimento integral da criança, promovendo satisfação e autoconfiança, o processo de ensino-aprendizagem deve ser dinâmico e envolvente.
Conforme Kishimoto (1994):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, compartilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, resolver problemas e criar.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras são ferramentas lúdicas que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, na construção da identidade e no estímulo ao interesse por novos conhecimentos de maneira dinâmica e prazerosa. Eles proporcionam às crianças diversas experiências, promovem a interação com os outros, organizam o pensamento, incentivam a tomada de decisões, ampliam o pensamento abstrato e incentivam a busca por diferentes formas de jogar, resultando na produção de conhecimento.
A abordagem lúdica na educação proporciona a ampliação do conhecimento e da socialização. A oportunidade de aprender de forma lúdica estimula os alunos a se tornarem seres críticos e ativos em relação à sua realidade cotidiana, promovendo uma maior consciência de si mesmos e dos outros.
A ludicidade envolve a capacidade de ação por iniciativa própria, e os jogos e brincadeiras são caracterizados por uma atitude que corresponde a uma resposta a estímulos externos, inerentes ao ser humano.
De acordo com Vygotsky (1994, p. 34):

A língua escrita é essencial como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. O desenvolvimento de gestos, desenhos e brincadeiras simbólicas contribui para esse processo, pois essas atividades possuem um caráter representativo, utilizando signos para representar significados.

A aprendizagem significativa não ocorre apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas sim através do lúdico. Os jogos e brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade para pensar e criar, desenvolvendo-se com criatividade e autonomia.
O ato de brincar é uma ação que proporciona prazer, exercendo o poder criativo da imaginação humana ao construir um universo no qual o criador ocupa o centro, utilizando simbologias originais inspiradas no mundo da criança. É nessa atividade que a criança se desenvolve como um ser criativo, explorando sua imaginação e expressão de forma única e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças que ocorrem afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem isoladamente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem uma noção de constância na forma dos objetos, ou seja, os objetos não mudam de forma quando vistos de diferentes perspectivas. Além disso, a criança

deve ter um conceito funcional do espaço e das relações entre objetos, já que todas as ações ocorrem no espaço. Essas capacidades emergem mais ou menos ao mesmo tempo e seguem caminhos semelhantes de desenvolvimento, com esquemas elaborados à medida que a criança assimila e acomoda novas informações.

A alfabetização é uma etapa crucial em nossas vidas, pois é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo bem estruturado, com objetivos claros e metodologias apropriadas, pode ter um impacto significativo no futuro, moldando a vida e o prazer pelas letras de muitas pessoas. Nesse sentido, os professores desempenham um papel essencial como incentivadores e mediadores na vida de seus alunos, sendo responsáveis por qualificar-se, refletir e aplicar metodologias eficazes que respeitem o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

O educador também tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos um contato direto com o mundo da leitura. Muitos alunos não têm a oportunidade de serem introduzidos à leitura por seus pais, e o professor assume esse papel crucial. A leitura é uma ferramenta pedagógica eficaz para despertar o interesse das crianças pelos estudos. Quando a paixão pela leitura é incutida desde cedo na vida escolar, há uma grande probabilidade de essas crianças se tornarem adultos que adotam a leitura como um hábito, o que, por sua vez, os ajuda a compreender e se comunicar de forma mais eficaz.

O professor atua como um mediador cultural, estando entre a criança e a cultura, transmitindo conhecimentos, valores e práticas necessários para viver na sociedade. Ele precisa compreender tanto o aluno com quem trabalha quanto a cultura na qual deseja inseri-lo, bem como as nuances específicas do conhecimento que busca ajudar a criança a construir, como a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

HEINKEL, Dagma. O brincar e a aprendizagem na infância. Ijuí: Unijuí, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1995.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E AUTISMO

LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA

RESUMO

O transtorno de aprendizagem e o autismo são condições neurodesenvolvimentais que afetam a forma como uma pessoa aprende, se comunica e interage com o mundo ao seu redor. O transtorno de aprendizagem é uma condição que pode afetar a capacidade de uma pessoa de adquirir e usar habilidades acadêmicas, como leitura, escrita ou matemática, em um nível esperado para sua idade e inteligência. Essas dificuldades podem persistir ao longo da vida e podem exigir estratégias de aprendizagem específicas e suporte especializado. Por outro lado, o autismo, ou transtorno do espectro autista (TEA), é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa de se comunicar, interagir socialmente e se envolver em comportamentos repetitivos. As pessoas com autismo podem ter interesses intensos em áreas específicas e podem experimentar sensibilidades sensoriais incomuns. Embora o transtorno de aprendizagem e o autismo sejam condições distintas, é importante notar que podem ocorrer em conjunto em algumas pessoas. Ambos os transtornos exigem uma abordagem individualizada e suporte adequado para ajudar as pessoas a alcançarem seu pleno potencial. A conscientização e a compreensão sobre o transtorno de aprendizagem e o autismo são essenciais para promover a inclusão e a aceitação de indivíduos que vivenciam essas condições, permitindo que eles participem plenamente da sociedade e alcancem seu bem-estar emocional e acadêmico.

Palavras-chave: Autismo; Conscientização; Transtorno de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento com envolvimento multidimensional, caracterizada pela diminuição da interação social com deficiências na comunicação por meio da linguagem verbal e não verbal e inflexibilidade no comportamento ao apresentar comportamentos repetitivos e interesses restritos. Sua etiopatogenia e fatores de risco relacionados são cada vez mais bem estudados. Esta é uma entidade clínica comum, com uma tendência mundial de aproximadamente 1 em 160 crianças com algum grau de autismo. No entanto, é subdiagnosticado e sua comorbidade com outros transtornos psiquiátricos, como ansiedade ou depressão, é identificada.

Atualmente, não existe um tratamento específico para os principais sintomas do autismo, no entanto, existem diferentes opções terapêuticas e farmacológicas que melhoram a qualidade de vida de seus portadores. Mesmo no século atual, não é incomum encontrar o uso de adjetivos como enigma, incógnito, enigma ou mesmo mistério para se referir ao transtorno do espectro do autismo. Com isso é declarado uma grande lacuna de conhecimento. No entanto, a ciência robusta continua avançando.

Pesquisas com abordagem dimensional investigaram como o distúrbio evolui e as flutuações que ele mantém ao longo da vida do paciente, de acordo com a influência ambiental, expressão genética e recessão, atividade imunológica, exposição a drogas psicotrópicas e até mesmo o resultado de neurovariabilidade ao tentar incorporá-la a um sistema estabelecido de comportamentos níveis sociais, níveis de comunicação e atividades para autossuficiência.

O que é transtorno do espectro do autismo? Transtorno do neurodesenvolvimento condicionando a neurovariabilidade caracterizada pela diminuição da interação social com prejuízo no desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem verbal e não verbal e inflexibilidade no comportamento ao apresentar comportamentos repetitivos e interesses restritos.

O TEA é determinado por déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos, incluindo os de reciprocidade social, os comportamentos comunicativos não verbais usados para tal interação e as habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além do déficit na comunicação social, o diagnóstico

de TEA requer a presença de padrões restritivos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Como os sintomas mudam com o desenvolvimento e podem ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser atendidos com base em informações históricas, embora a apresentação atual deva causar comprometimento significativo.

O TEA E A PATOLOGIA

O TEA é influenciado por uma variedade de fatores ambientais, genéticos e até mesmo organismos imunológicos que atuam em momentos-chave do processo de desenvolvimento. Vários sistemas são afetados simultaneamente devido a a interação entre a exposição ao ambiente e as suscetibilidades fatores genéticos individuais, sua complexa relação e etiologia multifatorial tornam-se na heterogeneidade e variabilidade do autismo e até mesmo no acima, adiciona diferentes comorbidades psiquiátricas ao TEA, dificultando a localização uma desordem pura e, portanto, seus fatores diretos.

Estudos epidemiológicos identificaram drogas, metabólitos, toxinas e nutrientes que aumentam o risco dessa alteração, principalmente no período pré-natal. Recentemente, o interesse foi localizado além do cérebro, foi proposto que o sistema imunológico e o eixo cérebro-intestino-microbioma desempenha um papel considerável. Do conceito de abordagem de risco, diferentes fatores geraram controvérsia para se referir ao autismo, um deles, que se destaca em qualquer fonte primária, é a relação entre a ingestão de ácido fólico durante a gravidez e autismo.

O folato e o neurodesenvolvimento são um tópico de grande interesse para médicos e pesquisadores. Embora tenha sido encontrado em estudos de coorte prospectivos que a redução da ingestão de folato durante a gravidez predispõe a problemas de neurodesenvolvimento e até mesmo distúrbios neuropsiquiátricos na idade adulta, as informações disponíveis atualmente confirmam que altas doses de ácido fólico durante a gravidez aumentam o risco de desenvolver TEA.

O TEA tem sido relacionado a diferentes fatores, que podem ocorrer individualmente, bem como inter-relacionados, conferindo a esse espectro a heterogeneidade que atualmente o caracteriza.

As diferentes origens e variações na expressão desse distúrbio não nos permitem falar de um mecanismo patogênico único e aceitável. Nos níveis de macro, meso e microescala, teorias promissoras foram estabelecidas, mas são a neuroanatomia, núcleos e circuitos, neurônios e organelas, neurotransmissores, genes e moléculas que ocuparam o centro do palco para nos dar uma abordagem à informação neurocientífica reprodutível, o que reduz a lacuna epistemológica e explica a causalidade do autismo.

Vale ressaltar que nenhuma das teorias invalida as demais e elas não possuem gradação em relação a à sua importância. Portanto, a melhor informação disponível que foi individualmente, para posteriormente observar como a performance Juntos, esses protagonistas formam o espectro novelístico do TEA. A consideração inicial é de natureza neuroanatômica, com irregularidades no giro frontal inferior e cíngulo, córtex orbitofrontal e amígdala. As funções de essas estruturas estão alteradas, manifestando-se clinicamente como características não exclusivas do autismo, mas muito frequentes, como falta de empatia, afetividade e cognição inadequadas, falta de reconhecimento em expressões faciais, corporais e emocionais dos outros, o que é fundamental para a comunicação funcional e sociabilidade.

Dentre as diferentes causas neurobiológicas do autismo, sugere-se a presença de alterações na conectividade, tanto funcional quanto estruturalmente. No nível histopatológico, no córtex cerebral do paciente afetado, foram encontradas rupturas radiais e tangenciais na organização fundamental dos neurônios e da glia. Mudanças na densidade celular, orientação diferente dos dendritos, espaçamento reduzido e configuração diferente de microcolunas de neurônios em certas partes do lobo frontal e uma diminuição seletiva no número de neurônios no mesencéfalo também foram identificados. Essas mudanças duradouras no neurodesenvolvimento levam à formação de um modelo de alteração conectiva, no qual as funções cerebrais apresentam diferentes graus de atividade.

A neurodiversidade do TEA é baseada nas

mudanças em diferentes escalas que foram encontradas no cérebro. Em que momento essas alterações ocorrem? Pode ocorrer durante a neurogênese, maturação e migração neuronal, sinaptogênese e sinaptoplasticidade, a organização de estruturas ou a ativação funcional destas. A apresentação heterogênea do TEA tem base genética e epigenética, razão pela qual aproximadamente 35 genes relacionados à migração neuronal e à abertura de vias axonais também foram associados. Isso demonstra a associação do distúrbio com os genes que codificam a neurixina 1 e 3 (NRXN 1 e NRXN 3), bem como com o receptor GABA B3 (GABARB3), e essas alterações podem ser agrupadas no polimorfismo de nucleotídeo único.

Por fim, vale ressaltar que, no nível molecular, subunidades específicas dos canais de cálcio têm sido envolvidas nos mecanismos patológicos do autismo. Apesar dos avanços alcançados, a causa biológica que explica os diferentes domínios da sintomatologia do TEA não é bem compreendida. A única coisa que fica clara é que não existe um substrato único e que existem múltiplos genes em sua constante interação com o ambiente, o que gera um padrão de neurovariabilidade que permite o desenvolvimento dos sintomas centrais e, dependendo do grau de envolvimento, o restante dos sintomas que os acompanham.

UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Para iniciar a discussão desta seção, é crucial primeiro definir o termo Aquisição de Conhecimento, que de acordo com Barca Lozano e Porto Rioboo (1998, p.73) apresenta uma concepção composta por três elementos:

O primeiro destaca que a aquisição de conhecimento é um procedimento ativo, pois os estudantes devem necessariamente realizar uma série de tarefas para absorver os conteúdos. O segundo salienta que a aquisição de conhecimento é um procedimento construtivo, uma vez que as atividades realizadas pelos estudantes visam construir o saber. O terceiro aspecto aborda a aquisição de conhecimento como um processo significativo, em que o estudante deve desenvolver estruturas cognitivas organizadas.

Dessa forma, eles concebem a aquisição de conhecimento como um processo de assimilação/adaptação de padrões, ideias, eventos, procedimentos e atitudes, valores e normas; no qual o indivíduo adquire esquemas cognitivos/mentais específicos do ambiente ao qual pertence, por meio de sua própria estrutura cognitiva, com o propósito de resolver desafios e adaptar-se de maneira ativa e construtiva.

Em relação aos obstáculos na aquisição de conhecimento, José e Coelho (2001, p.89) definem como “situações desafiadoras enfrentadas pelas crianças, caracterizadas por comprometimento cognitivo e por desvios do padrão com expectativa de aprendizado a longo prazo”.

Os problemas na aquisição de conhecimento podem ser categorizados de duas formas de acordo com Sisto (2001, p. 56):

Podem ser permanentes, quando têm origem genética devido a alguma deficiência; ou transitórios, quando surgem em determinado momento da vida escolar da criança. Esta última é o foco dos estudos no campo dos obstáculos na aquisição de conhecimento, mas ambas características contribuem para a diversidade do tema.

Atualmente, existem programas oficiais que buscam superar as deficiências das escolas no ensino de leitura, escrita e habilidades adequadas, como o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O primeiro é descrito como "um programa de formação contínua para professores visando melhorar a qualidade do aprendizado de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2012, p.5). O segundo tem como meta "garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2012, p.5). Trata-se de:

Uma iniciativa inovadora que envolve a participação conjunta do governo federal, estadual e municipal, com o compromisso de mobilizar seus melhores esforços e recur-

sos, valorizando e apoiando professores e escolas, fornecendo materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p.4).

Quando um professor identifica dificuldades de aprendizado na leitura e escrita em um aluno, essas dificuldades podem estar associadas a problemas em diversas áreas da linguagem, como por exemplo, compreender corretamente as palavras e suas interpretações.

As dificuldades que essas crianças apresentam começam com a linguagem falada, o que eventualmente se reflete na leitura e escrita, quando entram na escola. Alguns sinais a serem observados incluem: atraso na aprendizagem da fala; dificuldade em nomear objetos ou pessoas; uso de uma gramática deficiente; frequentemente, pronúncia fraca das palavras; uso de gestos ou linguagem corporal para ajudar na comunicação; falta de interesse em livros ou histórias; dificuldade em assimilar ou memorizar instruções.

Diante disso, percebe-se que a realidade das escolas públicas, em que o debate se concentra em torno da má qualidade escolar, professores não qualificados e alunos de famílias desestruturadas, pode ser resultado de uma deficiência cultural, como destacado por Arroyo (2000), pois se os alunos não recebem estímulo em casa e, pior ainda, a escola não reconhece sua cultura, esses alunos são obrigados a reprimir sua linguagem, valores e tradições, o que provavelmente evidencia preconceitos e disparidades sociais.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O processo de alfabetização deve ser embasado em atividades envolventes e desafiadoras que promovam a valorização dos conhecimentos, interesses e gostos das crianças. Alguns educadores confundem a psicomotricidade com a alfabetização, acreditando que atividades como pontilhados e cópia de formas simples estejam relacionadas com a psicomotricidade. No entanto, tais exercícios não contribuem efetivamente para a aprendizagem das crianças, sendo monótonos e focalizando apenas em uma habilidade, enquanto a psicomotricidade busca abranger o desenvolvimento integral.

Durante a fase de alfabetização, a criança está em constante movimento. O que pode parecer brincadeira para elas, do ponto de vista da psicomotricidade, são movimentos essenciais para aprender a segurar o lápis, folhear um caderno, definir a lateralidade e distinguir as formas das letras, entre outros aspectos.

O objetivo primordial da escola e dos educadores é criar um ambiente propício para desenvolver habilidades nas quais a criança apresenta dificuldades. Isso requer um planejamento de ensino que torne o aprendizado cativante e adequado à forma como o aluno soluciona problemas, além de orientação aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e promover seu aprendizado.

É vital compreender que os "erros" no processo de escrita fazem parte da evolução da escrita. É crucial analisar como esses erros ocorrem, por quanto tempo e em quais contextos. Nos estágios iniciais da aprendizagem da leitura e escrita, a linguagem oral desempenha um papel de suporte. A escrita não é simplesmente uma transcrição da fala, são sistemas distintos, porém a escrita inicialmente reflete características da oralidade.

Para Braggio e Borba (2008), é essencial ensinar aos alunos a resolver conflitos de opinião para alcançar a alfabetização. Promover ações construtivas, liderança e consenso requer transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde os alunos possam exercitar seu raciocínio. Nesse sentido, cabe ao professor mediar esse conhecimento de forma a tornar o ensino verdadeiramente eficaz, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento do aluno e seu desenvolvimento.

É fundamental que essas crianças estejam em ambientes estimulantes, com tarefas significativas e desafiadoras. É importante atrair o interesse deles e propor atividades

que representem desafios. Antigamente acreditava-se que essas crianças se beneficiariam de ambientes com poucos estímulos, devido à sua facilidade de distração; no entanto, hoje sabemos da importância de oferecer uma estimulação adequada em ambientes que sejam enriquecedores para crianças com dificuldades de aprendizagem. Antes mesmo de ingressarem na escola, os alunos já possuem conhecimentos prévios em relação à leitura e escrita, o que os impede de serem vistos como uma folha em branco, sem qualquer bagagem de conhecimento. Atualmente, a criança é reconhecida como um ser ativo, criativo e capaz de reinterpretar o mundo, representando uma mudança significativa em relação ao passado. Nessa fase, é fundamental priorizar atividades que visem promover a autonomia da criança, incentivando o autocuidado; explorar movimentos no espaço para desenvolver sua corporeidade; investigar o mundo físico e social para compreender e enriquecer sua cultura; estimular o brincar e as diferentes linguagens - oral, corporal, visual, musical - que, juntamente com a linguagem escrita, contribuem para o desenvolvimento do pensamento e facilitam a interação da criança com a cultura e o aprendizado.
Dessa forma, as práticas educativas relacionadas à linguagem escrita devem ser integradas como uma das diversas dimensões a serem consideradas na organização das atividades diárias e nos planejamentos de curto e longo prazo nas escolas.

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NA INCLUSÃO

A inclusão é um esforço contínuo para aprimorar a resposta à diversidade, visando a eliminação de barreiras à participação ativa, crescimento e existência física. Esses aspectos são particularmente cruciais para todos os alunos que enfrentam o risco de abandonar ou interromper seus estudos com base em suas condições e habilidades.

A Educação Especial é uma modalidade educacional que abrange todos os níveis, etapas e formas de ensino, oferecendo atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços e fornecendo orientação sobre sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas regulares (BRASIL, 2008 citado por GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 11).

A integração da tecnologia para uma aprendizagem significativa e uma gestão eficaz das informações dos alunos é essencial para o fortalecimento das habilidades e o desenvolvimento social. Além de envolver mídias cognitivas interativas, a tecnologia facilita e acelera o processo de aprendizagem. A melhoria das habilidades dos alunos contribui para um processo educacional dinâmico e prazeroso, possibilitando uma educação de qualidade.
Atualmente, o ensino por meio de ferramentas digitais está em destaque nas instituições de ensino devido à pandemia e às restrições globais. A tecnologia é empregada como um meio para garantir o acesso à aprendizagem e atender à diversidade dos alunos. Através de interações, criatividade, aprendizagem construtiva e abordagens centradas no aluno, é possível desenvolver habilidades digitais, como o pensamento lógico.
Os alunos demonstram interesse em uma variedade de tecnologias e plataformas multimídia, levando os educadores a responder às demandas de educação e treinamento para desenvolver competências que permitam a utilização eficaz das tecnologias emergentes em suas práticas de ensino. Assim, o uso de ferramentas digitais não apenas aprimora a aprendizagem, mas também representa um recurso valioso para a inclusão educacional. No entanto, a ampla gama e exposição a conteúdos digitais interativos, frequentemente online, também apresentam alguns desafios e riscos a considerar.
Diante desse cenário, a seleção cuidadosa de aplicativos digitais pelos professores é essencial para melhorar a interação com os alunos, superar obstáculos e criar estratégias que apoiem a aprendizagem, envolvendo toda a comunidade educativa em sua diversidade e contexto. Isso permite coordenar e contextualizar programas adaptados às realidades de cada instituição, considerando as diferentes características e identidades dos alunos e promovendo atividades educativas inclusivas, enquanto os professores demonstram os benefícios dessas ferra-

mentas.

As tecnologias desempenham um papel crucial na educação especial, oferecendo oportunidades para personalizar a educação, tornando-a mais acessível, inclusiva e envolvente para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Essas inovações tecnológicas permitem adaptar e oferecer suportes personalizados para atender às necessidades individuais de cada aluno, utilizando aplicativos educacionais, softwares especializados e recursos de acessibilidade.

Além disso, a tecnologia torna o aprendizado mais interativo e envolvente para alunos com necessidades especiais, utilizando recursos multimídia, realidade aumentada, jogos educacionais e outras ferramentas inovadoras, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais de maneira eficaz.

As tecnologias também promovem a inclusão social e a participação plena dos alunos, permitindo que se conectem com colegas, professores e recursos educacionais ao redor do mundo por meio de plataformas online, ampliando suas oportunidades de aprendizado e interação.

É fundamental garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira ética, responsável e inclusiva, com os educadores recebendo formação adequada para integrar a tecnologia de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, capacitando os alunos e promovendo sua independência e autonomia.

No século XXI, a implementação de diretrizes pedagógicas favorece a aplicação de competências interculturais e digitais, promovendo a educação inclusiva e integrando as pessoas à vida social e econômica dinâmica. As tecnologias de comunicação desempenham um papel essencial nesse processo, permitindo que os professores inovem e se adaptem para ministrar cursos em ambientes educacionais em constante evolução.

Em última análise, o desafio reside na prática da educação inclusiva e na adoção de tecnologias educacionais por meio de plataformas virtuais que facilitem o acesso ao conhecimento de forma rápida, eficiente e personalizada, adaptando-se aos diferentes estilos de aprendizagem. As ferramentas digitais fornecem aos alunos uma maneira flexível e inclusiva de aproveitar os benefícios dos cursos, atendendo a uma educação em constante transformação e engajando todos os alunos de maneira abrangente e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificuldades de aprendizagem: categorias e classificação, fatores, evolução e processo de intervenção psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. Dificuldades de aprendizagem. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. Como interagir com o disléxico em sala de aula. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/v1/health-living-c/140-comointeragir-com-odislexico-em-sala-de-aula. Acesso em: 04 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. – ed. rev e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, M.L. R.M da. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RESUMO
O uso de plataformas digitais no Ensino Fundamental tem se tornado uma ferramenta cada vez mais presente no processo educacional, principalmente com o avanço das tecnologias e a aceleração digital imposta pela pandemia de COVID-19. As plataformas digitais, que englobam ambientes de aprendizagem online, aplicativos educacionais e ferramentas colaborativas, oferecem novas possibilidades para o ensino, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais interativa e personalizada. Essas ferramentas têm o potencial de transformar a dinâmica da sala de aula, proporcionando experiências mais dinâmicas e estimulantes, que incentivam a autonomia e a colaboração entre os estudantes. Este artigo visa investigar o impacto das plataformas digitais no Ensino Fundamental, abordando como essas tecnologias influenciam tanto o aprendizado dos estudantes quanto as práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa se concentra em identificar as vantagens e desafios do uso dessas plataformas, além de explorar sua contribuição para a personalização da aprendizagem e a inclusão digital. Entre as vantagens do uso de plataformas digitais, destaca-se a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes. No entanto, a implementação dessas ferramentas enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, o que cria disparidades no acesso à tecnologia (Bettega, 2010). A capacitação dos professores também é essencial para que as plataformas sejam utilizadas de forma eficaz, o que exige investimento em formação profissional contínua.

ABSTRACT
The use of digital platforms in elementary education has become an increasingly common tool in the educational process, especially with the advancement of technology and the digital acceleration imposed by the COVID-19 pandemic. Digital platforms, which include online learning environments, educational apps, and collaborative tools, offer new possibilities for teaching, allowing students to learn in a more interactive and personalized way. These tools have the potential to transform classroom dynamics, providing more dynamic and engaging experiences that encourage autonomy and collaboration among students. This article aims to investigate the impact of digital platforms in elementary education, focusing on how these technologies influence both student learning and teachers' pedagogical practices. The research centers on identifying the advantages and challenges of using these platforms, as well as exploring their contribution to personalized learning and digital inclusion. Among the advantages of using digital platforms is the possibility of adapting teaching to the individual needs of students. However, implementing these tools faces significant challenges, such as the lack of adequate infrastructure in many schools, creating disparities in access to technology (Bettega, 2010). Teacher training is also crucial for platforms to be used effectively, which requires investment in continuous professional development.

Palavras-chave: Plataformas Digitais,Ensino Fundamental, Tecnologias Educacionais, Aprendizagem Digital, Educação Inclusiva, Inovação Pedagógica.

Keywords: Digital Platforms, Elementary Education, Educational Technologies, Digital Learning, Inclusive Education, Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação contemporânea tem passado por transformações profundas, impulsionadas pela crescente incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar, que reconfiguram não apenas os métodos de ensino, mas também as formas de interação entre professores e estudantes.

O avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas tem gerado um impacto signi-

ficativo em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. No contexto do Ensino Fundamental, a integração de plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma ferramenta valiosa, com o potencial de transformar a dinâmica educacional e enriquecer as práticas pedagógicas. As plataformas digitais, que incluem ambientes de aprendizagem online, aplicativos educacionais e ferramentas colaborativas, oferecem aos professores e estudantes novas maneiras de interagir, aprender e ensinar. Esses recursos tecnológicos, cada vez mais acessíveis, permitem uma abordagem mais personalizada e dinâmica, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo um aprendizado mais centrado no aluno (Junior, 2018; Prensky, 2001).

A pandemia de COVID-19, que forçou a adoção de ensino remoto e híbrido em larga escala, acelerou ainda mais o uso das tecnologias digitais nas escolas. Durante o período de distanciamento social, as plataformas digitais tornaram-se fundamentais para garantir a continuidade do aprendizado, especialmente no Ensino Fundamental, onde as interações presenciais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Este período evidenciou tanto as vantagens quanto os desafios do uso dessas ferramentas digitais, demonstrando como a tecnologia pode, quando bem implementada, enriquecer o ensino, mas também expor desigualdades no acesso a recursos educacionais (Castells, 1999).

O impacto das plataformas digitais no Ensino Fundamental vai além da utilização de tecnologias para substituir aulas presenciais. Essas plataformas têm o potencial de transformar a própria natureza do processo de ensinoaprendizagem, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e de forma mais autônoma. O uso de vídeos, animações, jogos educacionais, quizzes e outras ferramentas interativas permite que o conteúdo seja apresentado de maneira mais envolvente e dinâmica, o que facilita a compreensão de conceitos complexos e a retenção do conhecimento (Sousa & Carvalho, 2011). Além disso, as plataformas digitais possibilitam que o aprendizado seja mais personalizado, atendendo às necessidades específicas de cada estudante, o que é especialmente relevante no Ensino Fundamental, uma fase em que as crianças estão desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais fundamentais.

No entanto, a implementação de plataformas digitais no ensino fundamental não está isenta de desafios. A infraestrutura tecnológica nas escolas é um dos principais obstáculos para o uso eficaz dessas ferramentas. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em garantir acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados para todos os estudantes, o que pode gerar uma desigualdade no acesso ao aprendizado digital, como apontado por Bettega (2010). Além disso, a capacitação dos professores é outro fator crítico. Embora muitas plataformas digitais ofereçam funcionalidades intuitivas, é fundamental que os educadores sejam devidamente treinados para integrar essas ferramentas de forma pedagógica, de modo a melhorar o ensino e engajar os estudantes de maneira eficaz. A resistência de parte dos educadores, a falta de tempo para formação contínua e a escassez de recursos são aspectos que dificultam a adoção plena das tecnologias digitais nas escolas (Prensky, 2001).

Outro ponto importante é a questão da inclusão digital. As plataformas digitais têm o potencial de promover um ensino mais inclusivo, permitindo que estudantes com necessidades especiais, por exemplo, tenham acesso a recursos adaptados que atendam às suas necessidades. No entanto, o acesso desigual à tecnologia pode ampliar as disparidades educacionais, especialmente para estudantes de áreas rurais ou de classes sociais mais baixas, que podem ter acesso limitado a dispositivos e internet de qualidade. Para que a educação digital seja verdadeiramente inclusiva, é necessário que haja políticas públicas que garantam o acesso universal à tecnologia e à internet para todos os estudantes (Castells, 1999).

Portanto, o uso de plataformas digitais no Ensino Fundamental representa tanto uma oportunidade quanto um desafio. Ao mesmo tempo em que essas ferramentas podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, elas também exigem uma infraestrutura adequada, capacitação dos professores e a superação de barreiras de

acesso. Este artigo busca explorar o impacto das plataformas digitais no ensino fundamental, abordando tanto as vantagens quanto os desafios de sua implementação, além de refletir sobre como essas tecnologias podem contribuir para um ensino mais inclusivo, dinâmico e personalizado.

PLATAFORMAS DIGITAIS E A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO

As plataformas digitais têm se consolidado como uma ferramenta crucial na transformação do ensino, principalmente no Ensino Fundamental, onde o uso de tecnologias pode redefinir a dinâmica de aprendizado e ensino. Elas não apenas proporcionam novas formas de interação entre professores e estudantes, mas também oferecem recursos e metodologias que possibilitam uma abordagem mais personalizada e dinâmica, adaptada às necessidades individuais dos estudantes. Essa mudança representa um afastamento do modelo tradicional de ensino, baseado principalmente em aulas expositivas, para um modelo mais flexível e colaborativo, mediado pelas tecnologias (Junior, 2018; Prensky, 2001).

A principal vantagem das plataformas digitais é a possibilidade de personalizar o aprendizado. Ferramentas como vídeos, jogos educativos, podcasts e quizzes permitem que os estudantes aprendam de maneira mais interativa e no seu próprio ritmo. Essa personalização é uma característica essencial do ensino contemporâneo, pois considera que os estudantes têm diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Como afirmam Sousa e Carvalho (2011), "a personalização do ensino não é apenas uma questão de adaptação de conteúdo, mas de respeito à individualidade de cada estudante", possibilitando que cada um avance conforme suas capacidades. Dessa forma, as plataformas digitais promovem uma educação mais inclusiva, ao permitir que estudantes com diferentes níveis de habilidade acessem o conteúdo de maneira adequada às suas necessidades.

Além disso, a interatividade proporcionada pelas plataformas digitais tem um impacto significativo no engajamento dos estudantes. O uso de recursos multimídia torna o aprendizado mais envolvente, transformando o conteúdo tradicionalmente estático em algo mais dinâmico e atrativo. De acordo com Junior (2018), as ferramentas digitais oferecem "novas possibilidades de aprendizagem que vão além da simples transmissão de informações", permitindo que os estudantes interajam com o conteúdo, experimentem e participem ativamente da construção do conhecimento. Essa mudança também favorece o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, essenciais para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI (Prensky, 2001).

Outro aspecto importante é a possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os estudantes podem compartilhar experiências, resolver problemas em grupo e aprender uns com os outros, sem a necessidade de estarem fisicamente presentes na mesma sala de aula. Plataformas como Google Classroom, Moodle, e Khan Academy têm sido amplamente utilizadas para criar essa interação, facilitando a comunicação entre estudantes e professores, mesmo em contextos de ensino remoto ou híbrido. Segundo Castells (1999), a digitalização permite que "as fronteiras físicas e temporais do ensino sejam superadas, promovendo uma educação mais acessível e colaborativa".

Entretanto, a transformação do ensino por meio das plataformas digitais também enfrenta desafios, como a infraestrutura tecnológica inadequada em muitas escolas e a capacitação de professores. O uso eficaz dessas ferramentas exige que os educadores se familiarizem com as tecnologias e saibam como integrálas ao processo pedagógico de maneira significativa. Como ressalta Bettega (2010), "a adaptação do professor ao ambiente digital é crucial para que o ensino com tecnologias seja realmente eficaz", o que requer formação contínua e apoio institucional.

Desafios da Implementação de Plataformas Digitais

A adoção de plataformas digitais no ensino fundamental tem mostrado um grande potencial para transformar a educação, mas sua implementação enfrenta diversos desafios. A transição para um modelo educacional digital exige mudanças não apenas no

uso das tecnologias, mas também na infraestrutura das escolas, na formação de professores e na inclusão digital dos estudantes. Esses desafios precisam ser enfrentados para garantir que as plataformas digitais cumpram seu papel de forma eficaz e equitativa, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Um dos maiores obstáculos é a infraestrutura tecnológica. Muitas escolas, principalmente em regiões mais afastadas ou de menor poder aquisitivo, não possuem recursos suficientes para garantir o acesso universal às tecnologias necessárias para o uso de plataformas digitais. A falta de dispositivos adequados, como computadores ou tablets, e a insuficiência de uma conexão de internet estável e de alta qualidade comprometem a eficácia dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Bettega (2010), "o acesso desigual à tecnologia é um dos principais fatores que ampliam as disparidades educacionais, criando um abismo digital que impede que muitos estudantes se beneficiem plenamente das oportunidades oferecidas pelo ambiente digital". Isso gera uma realidade onde o uso de plataformas digitais, em vez de promover a inclusão, pode acentuar as desigualdades existentes.

Além disso, a capacitação dos professores é outro desafio significativo. Embora as plataformas digitais sejam projetadas para serem intuitivas, o uso eficaz dessas ferramentas exige que os educadores possuam competências tecnológicas e pedagógicas adequadas. Para que a integração das plataformas ao currículo escolar seja bem-sucedida, os professores precisam não apenas aprender a operar as ferramentas, mas também entender como utilizá-las para enriquecer suas práticas pedagógicas. Segundo Prensky (2001), "a resistência dos professores em adotar novas tecnologias pode ser atribuída à falta de formação e ao medo do desconhecido, o que muitas vezes leva ao uso superficial das plataformas digitais". Esse cenário exige investimentos constantes em programas de formação e desenvolvimento profissional, além de uma mudança na mentalidade educacional, para que a tecnologia seja vista como uma aliada do ensino e não como um obstáculo.

Outro desafio importante é a inclusão digital. A digitalização do ensino não pode ser considerada efetiva se não houver políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias. Como observa Castells (1999), "a inclusão digital deve ser um dos pilares de qualquer reforma educacional que busque utilizar a tecnologia de forma democratizante, permitindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso igualitário ao conhecimento". A exclusão digital, que resulta da falta de acesso a dispositivos e à internet, é um fator que pode agravar as desigualdades educacionais, especialmente em contextos de ensino remoto e híbrido. Portanto, a implementação de plataformas digitais deve ser acompanhada de estratégias que promovam a inclusão digital, como o fornecimento de dispositivos para estudantes carentes e a expansão da conectividade em áreas remotas.

Finalmente, outro desafio é a adaptação do currículo e das metodologias de ensino às novas tecnologias. O simples uso de plataformas digitais não é suficiente se não houver uma reestruturação do planejamento pedagógico. Os educadores precisam repensar suas práticas para integrar as plataformas de maneira que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante. Para que isso aconteça, é fundamental que as escolas contem com apoio institucional para a adaptação do currículo e a criação de atividades que aproveitem o potencial das ferramentas digitais. Como ressalta Junior (2018), "a inovação tecnológica no ensino deve ser acompanhada de um processo de inovação pedagógica, que transforme as práticas e os objetivos educacionais". Assim, a implementação de plataformas digitais deve estar alinhada com uma revisão pedagógica que priorize a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada.

Portanto, a implementação de plataformas digitais no ensino fundamental oferece grandes oportunidades, mas também impõe desafios significativos. A superação desses obstáculos requer investimentos em infraestrutura, formação de professores, políticas de inclusão digital e uma reestruturação pedagógica que permita o uso das tecnologias de maneira eficaz e equitativa. Somente

com esses esforços será possível aproveitar todo o potencial das plataformas digitais e garantir que a educação no século XXI seja verdadeiramente acessível e de qualidade para todos.

VANTAGENS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O uso de plataformas digitais no Ensino Fundamental oferece uma série de vantagens que contribuem significativamente para o aprimoramento da qualidade educacional. Essas ferramentas tecnológicas promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico, personalizado e acessível. A integração de recursos digitais na sala de aula tem mostrado ser uma poderosa estratégia para engajar os estudantes, adaptar o ensino às suas necessidades e, ao mesmo tempo, melhorar a compreensão de conteúdos complexos.

Uma das principais vantagens das plataformas digitais é a personalização da aprendizagem. As ferramentas digitais permitem que o ensino seja ajustado ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada estudante. De acordo com Sousa e Carvalho (2011), "a personalização do ensino por meio de plataformas digitais é fundamental para atender às necessidades individuais dos estudantes, respeitando suas particularidades e garantindo que todos possam aprender de forma mais eficaz". Isso é possível porque as plataformas oferecem recursos interativos como vídeos, quizzes, simuladores e jogos educacionais, que permitem que os estudantes explorem o conteúdo em diferentes formas, de acordo com suas preferências. Essa flexibilidade é particularmente valiosa no Ensino Fundamental, onde os estudantes estão em fase de desenvolvimento cognitivo e, portanto, necessitam de abordagens diferenciadas para facilitar a compreensão de conceitos.

Além disso, as plataformas digitais contribuem para a autonomia dos estudantes. Ao oferecerem acesso a recursos educativos de maneira contínua, sem as limitações do tempo e do espaço, as plataformas permitem que os estudantes revisem e pratiquem os conteúdos fora do horário de aula. Como destaca Junior (2018), "a autonomia no aprendizado é favorecida pela utilização das tecnologias, que possibilitam aos alunos aprender no seu próprio ritmo, reforçando os conceitos de forma independente". Esse tipo de autonomia é fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade no processo de aprendizagem, além de incentivar a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Assim, as plataformas digitais podem promover a construção do conhecimento de forma mais ativa e participativa.

A interatividade proporcionada pelas plataformas digitais é outro fator importante. Ao permitir que os estudantes interajam com o conteúdo de maneira prática e visual, essas ferramentas tornam o aprendizado mais envolvente e eficaz. Recursos como jogos educativos, vídeos explicativos e quizzes ajudam a transformar a aprendizagem em uma experiência mais divertida e motivadora. Segundo Prensky (2001), "os alunos de hoje, chamados nativos digitais, são mais propensos a se envolver com conteúdos que utilizam tecnologia de forma interativa e imersiva". Essa abordagem ativa ajuda na retenção do conhecimento, pois estimula o aprendizado através da prática e da resolução de problemas, características essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.

Outra vantagem importante das plataformas digitais é a possibilidade de aprendizagem colaborativa. As ferramentas digitais permitem que os estudantes compartilhem ideias, trabalhem em projetos conjuntos e troquem experiências, independentemente de sua localização geográfica. Plataformas como Google Classroom, Moodle e outras ferramentas de colaboração online facilitam a interação entre os estudantes, promovendo a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas. Castells (1999) argumenta que "as tecnologias digitais criam novas formas de interação social, permitindo que os alunos aprendam de maneira colaborativa, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe". Esse tipo de interação também favorece a aprendizagem ativa e o pensamento crítico, pois os estudantes são incentivados a discutir, argumentar e construir conhecimento coletivamente.

Além disso, as plataformas digitais têm o

potencial de promover uma educação inclusiva. Ferramentas de acessibilidade, como legendas, leitores de tela e recursos adaptativos, podem ser utilizadas para apoiar estudantes com deficiências, tornando o aprendizado mais acessível a todos. Junior (2018) afirma que "a tecnologia pode ser uma grande aliada na inclusão de alunos com necessidades especiais, proporcionando recursos que atendem às diferentes necessidades de aprendizagem". Assim, as plataformas digitais têm o potencial de democratizar o acesso à educação de qualidade, oferecendo oportunidades de aprendizado para um público mais amplo e diversificado.

A INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão digital no ensino fundamental é um dos pilares essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas plataformas digitais. No contexto atual, onde as tecnologias desempenham um papel cada vez mais central no processo educacional, é imprescindível que a educação digital seja acessível a todos, para que nenhum estudante fique à margem do desenvolvimento das habilidades necessárias para o século XXI. No entanto, a inclusão digital vai além do simples acesso a dispositivos tecnológicos; ela envolve a criação de condições que possibilitem a utilização efetiva e igualitária das ferramentas digitais para todos os estudantes.

Uma das maiores barreiras para a inclusão digital é o acesso desigual à tecnologia. Embora o uso de plataformas digitais tenha se expandido em muitas escolas, a disparidade no acesso à internet e a dispositivos como computadores e tablets continua sendo um problema significativo, especialmente em regiões mais afastadas e em escolas de comunidades de baixo poder aquisitivo. Segundo Bettega (2010), "a falta de infraestrutura nas escolas e a limitação de recursos tecnológicos ampliam as desigualdades educacionais, dificultando o processo de inclusão digital". O acesso desigual a essas tecnologias cria um cenário em que apenas uma parte da população escolar tem a oportunidade de explorar as vantagens do ensino digital, enquanto outros ficam excluídos, reforçando a marginalização e a desigualdade educacional.

A inclusão digital também está relacionada ao desenvolvimento de competências digitais tanto para os estudantes quanto para os professores. Para que as plataformas digitais sejam efetivamente integradas ao processo de ensinoaprendizagem, é necessário que os educadores possuam habilidades tecnológicas adequadas. Isso implica não apenas saber operar as ferramentas, mas também entender como usá-las pedagogicamente para enriquecer as práticas de ensino. Como destaca Prensky (2001), "o uso eficaz das tecnologias no ensino requer que os professores sejam capacitados para integrar as plataformas digitais de forma criativa e pedagógica, o que exige um investimento contínuo na formação dos educadores". A falta de formação adequada pode levar ao uso superficial das plataformas, sem que seu potencial para personalizar e dinamizar a aprendizagem seja plenamente aproveitado.

Outro aspecto importante da inclusão digital é a adaptação das plataformas digitais para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Ferramentas como leitores de tela, legendas e recursos de acessibilidade ajudam a garantir que estudantes com deficiências físicas ou cognitivas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais. Como afirma Junior (2018), "as plataformas digitais podem ser poderosas aliadas na promoção da inclusão, desde que sejam adaptadas para atender às diversas necessidades dos alunos". Nesse sentido, é fundamental que as plataformas ofereçam recursos de acessibilidade que atendam a diferentes formas de aprendizagem, proporcionando uma educação mais justa e democrática.

Além disso, a inclusão digital no ensino fundamental não se resume apenas à presença de tecnologia nas escolas, mas também à promoção de uma cultura digital que envolva tanto os estudantes quanto as famílias. Muitas vezes, o acesso à tecnologia é limitado fora da escola, o que torna ainda mais ne-

cessário que as escolas se tornem espaços de formação tecnológica, não apenas para os estudantes, mas também para os pais. De acordo com Castells (1999), “a educação digital deve ser vista como um esforço coletivo, que envolve a comunidade escolar como um todo, incluindo educadores, estudantes e famílias, para garantir que todos tenham as competências necessárias para navegar no mundo digital de forma plena”.

A inclusão digital é uma questão crucial para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação de qualidade. Segundo Castells (1999), “as tecnologias digitais têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, mas isso só será possível quando houver uma integração equitativa de recursos e oportunidades”. Para que isso aconteça, é necessário superar as desigualdades no acesso à tecnologia e garantir que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma inclusiva, beneficiando estudantes com diferentes necessidades. Como observa Juniot (2018), "a verdadeira inclusão digital ocorre quando a tecnologia é acessível a todos e utilizada de maneira pedagógica para favorecer o aprendizado de cada aluno, independentemente de sua condição social ou física". Dessa forma, a inclusão digital deve ser vista como um direito, que vai além do acesso físico a dispositivos, envolvendo também o desenvolvimento de habilidades digitais e a adaptação das plataformas para atender às diversidades do corpo discente.

Assim, a inclusão digital no ensino fundamental exige um esforço contínuo para superar as desigualdades no acesso às tecnologias, promover a formação de professores e adaptar as plataformas digitais para garantir a acessibilidade de todos os estudantes. A verdadeira inclusão digital acontece quando todos, independentemente de sua origem ou condição social, têm as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver com o uso das tecnologias, contribuindo para um processo educacional mais justo, igualitário e acessível.

CONCLUSÃO

A implementação das plataformas digitais no Ensino Fundamental representa uma mudança paradigmática na educação, oferecendo um potencial significativo para melhorar a qualidade do ensino, tornar o aprendizado mais dinâmico, acessível e adaptável às necessidades dos estudantes. No entanto, como discutido ao longo deste artigo, esse processo de transformação não está isento de desafios. A superação de barreiras tecnológicas, a capacitação dos educadores e a promoção da inclusão digital são elementos essenciais para garantir que o uso das plataformas digitais resulte em benefícios concretos para todos os estudantes.

Primeiramente, a personalização do aprendizado proporcionada pelas plataformas digitais tem o potencial de atender às necessidades individuais de cada estudante, permitindo que ele avance no seu próprio ritmo e de acordo com suas preferências de aprendizagem. Além disso, as plataformas digitais incentivam a autonomia dos estudantes, oferecendo a eles a oportunidade de aprender de forma independente, revisitando conteúdos e praticando de maneira contínua, o que fortalece o aprendizado fora do ambiente escolar. Este aspecto da autonomia também é crucial para o desenvolvimento de habilidades para o século XXI, como a resolução de problemas e o pensamento crítico, que são essenciais para a formação de cidadãos capazes de lidar com os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado.

A interatividade promovida pelas plataformas digitais também desempenha um papel fundamental na motivação dos estudantes. Ao tornar o aprendizado mais atrativo e dinâmico, essas ferramentas estimulam o engajamento, o que é essencial para que os estudantes se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem.

Contudo, os desafios da implementação dessas tecnologias não podem ser subestimados. O acesso desigual a tecnologias de qualidade é uma das questões mais críticas a serem enfrentadas. A falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas, gera um abismo digital que impede que todos os estudantes usufruam igualmente das vantagens das plataformas digitais. A inclusão digital não pode ser vista apenas como uma questão de equipar as escolas com tecnologia, mas deve envolver um esforço

coletivo para garantir que os estudantes, independentemente de sua classe social, tenham acesso a essas ferramentas.

Outro desafio fundamental é a capacitação dos educadores. O sucesso da utilização das plataformas digitais depende de uma formação contínua e aprofundada dos professores, que não deve se limitar ao simples treinamento no uso das ferramentas, mas também deve envolver a adaptação das práticas pedagógicas. Para que a tecnologia se torne uma verdadeira aliada no processo de ensino-aprendizagem, os educadores precisam ser preparados para integrá-la de maneira criativa e significativa em suas aulas.

Além disso, é importante destacar a questão da acessibilidade, especialmente no contexto de estudantes com deficiências. As plataformas digitais, quando devidamente adaptadas, podem desempenhar um papel crucial na inclusão de estudantes com diferentes necessidades, permitindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender.

Portanto, as plataformas digitais têm o poder de transformar o Ensino Fundamental, proporcionando novas formas de aprender e ensinar que são mais interativas, personalizadas e acessíveis. No entanto, para que essas ferramentas cumpram seu papel de maneira eficaz e equitativa, é necessário um esforço conjunto que envolva a melhoria da infraestrutura tecnológica, a capacitação dos professores e a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JUNIOR, Álvaro Martins Fernandes. Tecnologias na Educação – Conceitos e Práticas. São Paulo: InterSaberes, 2018.

SOUSA, Robson Pequeno; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tecnologias
Digitais na Educação. Campina Grande-PB: Eduepb, 2011

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, v. 9, n.
5, 2001. Tradução do artigo por : Roberta de Moraes Jesus de Souza

BETTEGA, Maria Helena. Educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2010

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE

MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo apresentar um cenário da evolução e aplicação das tendencias pedagógicas no ensino de artes. Observa-se que ao longo do tempo, as tendencias pedagógicas obtiveram grandes transformações e com isso, o ensino de artes, que antes era aplicado como mero adjuvante da escolarização, ganhou o seu reconhecimento e passou a ser valorizado como um componente essências da formação integral do aluno. O trabalho explana uma linha histórica sobre as tendencias pedagógicas, explanando as influências e aplicações delas, ao longo do tempo, em meio a constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas. Essas transformações permitiram que o ensino de artes adquirisse seu próprio espaço e identidade dentro da educação, promovendo uma abordagem mais interdisciplinar e integrada. Estamos no século XXI e o professor não pode deixar de refletir sobre a nova demanda desse século, ele precisa buscar conhecimento e acompanhar as evoluções educacionais, e com isso, realizar intervenções com práticas voltadas a tornar os alunos sujeitos críticos, autônomos e preparados para os novos desafios, promovendo ações educacionais mais inclusivas, inovadoras e centradas no aluno. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, buscando embasamento em autores antigos e contemporâneos que discutem as transformações do ensino de artes ao longo do tempo e através da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, foi possível compreender as mudanças no campo educacional e identificar as abordagens que vêm sendo adotadas para responder às novas exigências da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicaram pontos consonantes e dissonantes entre as tendências gerais e específicas, resquícios das concepções antigas na atualidade e inter-relações entre as que estão em voga, vinculadas à lógica pós-moderna.

PALAVRAS-CHAVES: Conhecimento. Ensino de Artes. leis. Mudanças. Tendencias Pedagogicas.

INTRODUÇÃO

Investigar as influências e mudanças das tendências pedagógicas perante o ensino de artes, buscando analisar como as aplicações e transformações das mesmas na área educacionais impactaram as práticas e metodologias nessa área é de grande valor educacional. Pois, não tem como deixar de falar sobre o ensino de artes nas escolas, onde a arte é uma das matérias que pode alavancar o aprendizado no indivíduo, suas ferramentas, ações, história humana, são ferramentas exatas para desenvolver habilidades. E através, de uma abordagem bibliográfica, busquei suporte teórico em autores que discutem tanto tendencias antigas, quanto as inovações pedagógicas perante a aplicação delas no ensino de artes, considerando os desafios e possibilidades que emergem nesse campo e ganham um novo papel dentro da escola, a cada dia se exige práticas mais dinâmicas, inclusivas e significativas.

Posso falar que as tendencias pedagógicas são conjuntos de ideias e teorias que orientam o processo educativo, e no caso do ensino de arte, existem diferentes tendências pedagógicas que buscavam e buscam exprimir qual é a melhor forma educativa para essa área. Ao realizar uma análise histórica, percebe-se que as tendencias pedagógicas que sucedem as atuais, ainda estão presentes em diversos contextos educativos e que os professores misturam orientações didáticas e várias concepções de arte em suas práticas. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se

apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.
Portanto é necessário considerar que tradição e inovação parecem ligadas na articulação entre teorias da arte, educação, práticas sociais e ensino da arte. o texto foi organizado da seguinte forma capítulo (01) falará sobre as tendencias pedagógicas liberais. o capítulo (02) mostrará as tendencias progressistas, o capítulo (03) as explanará sobre as tendencias contemporâneas e o capítulo (04) citará as legislações.

A ARTE E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

As tendências pedagógicas liberais, incluem a Pedagogia Tradicional, a Renovada Progressivista, a Escola Nova e a Tecnicista. Cada uma delas tem características e abordagens especificas para a educação de artes. Liberal não tem a ver com algo aberto ou democrático, mas com uma instigação da sociedade capitalista ou sociedade de classes, que sustenta a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual. São elas:
Arte na escola tradicional- Seguindo os modelos educativos americanos, belgas e ingleses, se copiava e transcrevia literalmente as propostas de desenho (de Walter Smith), sem qualquer relação com o contexto. Relacionando o trabalho para preparação dos alunos para o trabalho fabril, na concepção neoclássica: ênfase na linha, no contorno, no traçado e na configuração. Continuando esta concepção até o século XX. Entre 1930 e 1970, o currículo de artes era assim: desenho natural, desenho decorativo, desenho geométrico, desenho pedagógico nas escolas normais. Reproduzam-se modelos, buscando o aperfeiçoamento. Nos anos 50 foram incorporados o canto orfeônico (nos anos 30), trabalhos manuais (diferenciando gêneros), e o teatro para via de apresentações comemorativas.
Aspectos metodológicos- Enfatiza-se o ensino dos conteúdos, como verdades absolutas, aprendizagem e receptiva mecânica, através da memorização e repetição, conteúdos descontextualizados, O educador como centro do processo de ensino, impondo disciplina, silêncio e atenção. E avaliação através da reprodução dos conteúdos expostos.
A Arte na metodologia Renovada Progressivista- O aluno é visto como um sujeito ativo e pensante, que constrói seu conhecimento através da experiência e da interação. A educação é entendida como um processo de desenvolvimento integral, com foco na formação do cidadão.
Aspectos Metodológicos- O ensino de arte progressista valoriza a criatividade e a espontaneidade do aluno, incentivando-o a explorar diferentes linguagens artísticas e a expressar seus sentimentos e ideias.
Arte na escola nova- Com Dewey, Read e Lowenfeld, a arte passou a ser um componente curricular de grande importância. O último influenciou muito os educadores brasileiros, com seus oito critérios para dimensionar a criatividade (1955): sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, habilidade para refletir e para rearranjar, análise, síntese, coerência na organização. O que contribuiu para formas de avaliação e a estruturação das etapas de desenvolvimento da arte da criança e do jovem. Para Read a criança desenha o que vê, e não o que imagina, afirmando que as ideias são pensadas, sentidas e experimentadas.
Aspectos metodológicos- Enfatizava-se o os aspectos psicológicos, deixando os sociais; os conteúdos baseavam-se nas experiências vividas, o desenvolvimento do “aprender a aprender”. Pesquisar e solucionar problemas, a aprendizagem voltada para o aluno e baseada na descoberta, o professor como orientador, num ambiente democrático, respeitando os interesses e necessidades dos alunos.
A arte na escola tecnicista- Surge nos EUA nos anos 50, chegando ao Brasil nos anos 60 e 70, preparando os alunos para o mercado do trabalho. Sua proposta era baseada no behaviorismo, no uso do reforço, do condicionamento, do estímulo/resposta. A LDB 5692/71, coloca a educação artística nos currículos do ensino fundamental e médio, onde se trabalhava o desenho, música trabalhos manuais, cantos corais e artes.
Aspectos metodológicos- Ligada ao capitalismo preparavam os alunos para o traba-

lho, enfatizando a neutralidade cientifica, os trabalhos manuais, tecnologia educacional, módulos e autoinstrução (dirigida). O ensino deveria ser eficaz, o educador tinha um papel técnico, neutro e imparcial.

A ARTE NA ESCOLA PROGRESSISTAS

A pedagogia progressista fundamenta-se em uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história. O desenvolvimento individual se apresenta por meio de compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação entre os indivíduos. Assim, essa pedagogia caracteriza-se por um processo de busca por transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa, e contempla os trabalhos coletivos, as parceiras e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. São elas:

A escola libertadora- A arte aparece como uma proposta ativa, baseada na interdisciplinaridade e nos temas geradores, tendo conteúdo da arte popular, com conteúdos políticos. Buscava a conscientização do povo, por uma escola democrática e de qualidade, e para todos. Paulo Freire propôs nesta perspectiva uma alfabetização de adultos.

Aspectos metodológicos- Tinha uma prática não formal e critica, questionando a relação homem/natureza/consciência/transformação. O professor era um animador, tendo uma postura dialógica enfatizando os saberes populares. Trabalhava-se com temas geradores, e aprendizagem era baseada na problematização e tomada de consciência da realidade.

A Arte na Libertária: por sua vez, tem em comum com a Pedagogia Libertadora o antiautoritaríssimo e a valorização da experiência vivida. Segundo Libânio (1998), nela é destacado o papel escolar voltado para a construção ou transformação da personalidade do educando, gerando neste uma autonomia nas suas decisões e nas suas participações e tomadas de decisões em grupos. A Pedagogia Libertária, no que diz respeito à relação professor-aluno, desconsidera o professor como organizador de ideias e concepções, este por sua vez dispõe-se a serviço do aluno; é uma relação que rompe com o autoritarismo.

Aspectos metodológicos- O Ensino de Arte na Escola Libertária constitui um ensino cujo educandos desenvolvem sua autonomia segundo suas próprias aspirações.

Escola crítico-social dos conteúdos- Surge na década de 70, enfatiza a experiência do educando com os conteúdos, na sua participação social e exercício consciente da cidadania. O educador tem papel importante, a conscientização política ocorre na prática social ampla do cidadão. Ferraz e Fusari propõem um ensino de arte onde o educador possua o conhecimento em arte também a didática para ser professor de arte.

Aspectos metodológicos- Busca a unidade entre teoria e prática, para um educando consciente e crítico, os conteúdos são baseados na cultura universal a as realidades sociais, o educador é um mediador da experiência do aluno e o saber, objetivando a saída do conhecimento do senso comum para um saber sistematizado, vinculado a prática social concreta.

A ARTE NAS TENDENCIAS CONTEMPORANEAS

Ao falar das tendências contemporâneas, tem como principal característica, o respeito à aprendizagem informal; às vivências e experiências dos educandos, estas tendências partem de uma análise crítica das realidades sociais.

Arte na escola construtivista- Na (LDB) Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 a arte é componente curricular obrigatório, definido nos (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. Podendo ser trabalhados em três eixos: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. Juntamente com os temas transversais.

Aspectos metodológicos- A aprendizagem é feita pela resolução de problemas, tendo o aluno decisões a tomar, colocando o seu conhecimento dos conteúdos envolvidos. A construção, o relativismo e a interação são fatos da aprendizagem. Os conteúdos devem ter utilidade social, partindo-se do conhecimento prévio do aluno, para novas aprendizagens. A escola trabalha em conjunto com órgãos, comunidade e família

para uma pratica educativa inclusiva e participativa de ressignificação da escola. O professor observa e avalia o seu aluno em todos os aspectos do processo de aprendizagem, buscando sempre metodologias diferenciais quando os alunos apresentam dificuldades.
A Arte na Histórico Critica- Caracteriza-se por ter um papel na contextual idade do conhecimento, ou seja, a importância de se analisar criticamente as linguagens artísticas, a percepção do aluno. É o que torna o processo de aprendizagem em torno da Arte significativo nessa perspectiva de ensino, pois esta proposta educacional defende a contextualização histórica, pertinente ao contexto da arte na educação.

Aspectos metodológicos- busca transformar o ensino de artes nas salas de aula, mostrando o quão proveitosas podem ser as aulas, buscando entre outros, desenvolver o senso crítico e estético dos alunos efetivando uma aprendizagem significativa para os educandos através da contextualização, da apreciação e do fluir.

lV A ARTE VISUAL E AS NOVAS LEGISLAÇÕES
Muitos argumentos têm sido utilizados para legitimar o ensino de arte no currículo escolar. o tema é pauta de discussão dos professores de arte, especialmente com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394 de dezembro de 1996), que com o art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. segundo santos 2006:

Porém a Lei não explicitou se esse ensino é obrigatório em todas as series da educação básica. Isso resulta em certa autonomia para a disposição da disciplina arte, implicando que, muitas vezes, ela esteja presente somente em uma das series do ensino fundamental e dê lugar para outras disciplinas consideradas mais importantes. (SANTOS, 2006, p. 24).

As orientações curriculares do (MEC) Ministério da Educação e Cultura, elaboradas a partir de 1995, determinaram as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o ensino fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas. Dessa forma foi extinta a polivalência do professor que trabalhava com a educação artística, prevista na lei anterior 5692/71, na qual todos os conhecimentos artísticos estariam representados por uma única disciplina.
Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que tornou o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de arte, alterando o Artigo 26 da LDB de 1996. Essa alteração foi de difícil tramitação, e sua aprovação foi considerada por muitos educadores musicais como um avanço. A nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma abrangente para crianças e adolescentes. A inserção obrigatória do ensino de arte na educação nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade. De acordo com os PCNs de arte 1997:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilharse, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Por isso, a legislação atual enfatiza os processos de produção artística específica – musical, visual, cênica e da dança, com conjunto de métodos próprios. Apesar de todos os esforços e discursos políticos em favor da especificidade de cada arte, na prática muitas escolas ainda continuam interpretando a área de arte como educação artística, conforme previa a Lei. 5692/71. Também não está assegurada uma carga horária mínima semanal, o que faz com que muitas escolas optem por oferecer as quatro modalidades de artes em séries alternadas no ensino fundamental, por exemplo, oferecendo música

nas 1ª, 3ª e 7ª séries e artes visuais nas 2ª, 4ª e 8ª séries. A (LDB) Lei de Diretrizes e bases de 1996 impõe que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996 Artigo 26, Parágrafo 1).

O currículo oferecido ao ensino de Jovens e Adultos é com base ao Currículo Básico Comum. A seleção dos conteúdos específicos permeia a língua Portuguesa, matemática, ciências, biologia, história, ensino religioso, inglês e arte. Lei Nº 9394/96 – assegura a inserção das crianças com necessidades especiais nas escolas: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Segundo Barbosa 2001:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (Barbosa, 2001, p. 10).

As novas concepções e às tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte que permeiam o século XXI, além da Abordagem Triangular, há a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a artografia interligadas ainda com tendências pedagógicas não específicas, como: a Pedagogia Histórico-Crítica, das Pedagogias Tradicional e Nova e Tecnicista. Com isso, é necessário considerar que Tradição e inovação parecem indissociáveis na articulação entre teorias da arte, educação e ensino da arte. As transformações nas tendências pedagógicas, por sua vez, articulam-se com as mudanças nas teorias e práticas educativas. Pode-se dividir o ensino da arte no Brasil em três grandes períodos: Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista e, durante tais períodos foram aplicadas ou serão diversas tendências pedagógicas:

-Na concepção Pré-Modernista, a arte era compreendida como técnica, na qual se valoriza o produto, tendo como premissa a escola tradicional de ensino.

-Na concepção Modernista, a arte era tida como expressão, em que se valorizava o processo, isso amparado pelos princípios da Pedagogia Nova

-Na concepção Pós-Modernista, o ensino de arte é tido como conhecimento e ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte.

A partir desse período, surgiu uma valorização maior da Arte e o aparecimento de diversas tendências pedagógicas específicas, entre elas, a Abordagem triangular.

Abordagem Triangular- contextualizar, fazer e fruir

A Abordagem Triangular é uma proposta utilizada no ensino de Arte para se construir conhecimentos acerca das linguagens artísticas. Sua precursora, Ana Mae Barbosa menciona não ter criado a Abordagem Triangular, porém, tendo a sistematizado, como afirma em seu livro A imagem no ensino de Arte: ano 1980 e novos tempos (2010, p. 30), "também não afirmo que a proposta triangular foi criada por mim. Prefiro usar o termo 'sistematizada', pois estava implícita na condição pósmoderna". Pode-se afirmar que a referida proposta ganhou com Ana Mae Barbosa notoriedade com seus estudos e pesquisas na área da Arte e educação.

Nesse contexto, a autora explica que na Abordagem Triangular, o(a) professor(a) pode usar a Arte numa postura interdisciplinar com diversas áreas conhecimento visando a melhoria do ensino já que não é um modelo determinado para se aprender. A autora afirma que a Abordagem Triangular não segue métodos ou modelos padrões, mas busca o conhecimento livre capaz de ser crítico, que alunos e professores possam ser reflexivos no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

As tendencias pedagógicas estão presentes na realidade educacional, e com elas, o ensino de arte, e com isso, se fez necessário

o estudo sobre suas influências no campo educacional. Onde, esse estudo pode levar os educadores a obterem uma melhor compreensão para com elas e realizar uma análise sobre a sua prática. A arte tem que ser vista como parte do ser humano, o homem está ligado as artes desde os primórdios da humanidade, e não pode ser utilizada nas escolas de qualquer forma, tem que ser rica, prazerosa e desenvolvedora de aprendizagens significativas. As tendencias pedagógicas tiveram mudanças durante toda a trajetória educacional, e com isso a arte também sofreu transformações, pois, uma está ligada a outra, e cabe ao professor de arte buscar uma junção entre as teorias e as suas práticas.

O mundo moderno está cheio de artes, e não cabe mais a escola deixar a arte ficar relegada à condição de uma atividade a mais, como era então usual em uma concepção disciplinar da educação artística, transpôs as fronteiras endogâmicas das artes e se colocar a serviço de uma pedagogia inclusiva e libertadora. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de como se ensina arte, para como se aprende arte. Hoje, o ensino de artes é reconhecido não apenas por seu valor estético, mas também por suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O foco passou a ser em processos criativos, na experimentação e na construção de uma linguagem própria, assim estimulando a autoexpressão e a reflexão crítica.

Essa mudança de paradigma enfatiza que as artes são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades do século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de adaptação, além de promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, o ensino de artes deve se consolidar como uma prática pedagógica que enriquece a experiência educacional e forma cidadãos mais conscientes e expressivos. Concluo que perante todo o estudo, foi observado que a arte sofreu fortes mudanças, e que hoje as novas tendencias procuram enfatizar a sua aplicação não mas como mera adjuvante do ensino e sim como uma matéria rica de desenvolvimentos, cheia de significativos educacionais e impulsionadora experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, C.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001. Acesso em 14/02/2025.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva. 4. ed., 2001. Acesso em: 16/03/2025.

BARBOSA, A. M. Debates educação-Arte-Educação no Brasil- 2002. Editora Perspectiva Acesso em 16/02/2025.

BARBOSA, A. Arte-Educação no Brasil.-5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006. Acesso em 16/02/2025;

BARBOSA, A. M. Depoimento. Revista Educação e Realidade. 30(2):299 – 301 Jul/Dez 2005. Acesso em: 16/02/2025.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 20/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em 13/03/2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
Acesso em 13/03/2025

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes. Brasília: MEC, 1997. Acesso em: 19/02/2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Acesso em: 24/04/2025.

BOZZANO. H. B; FRENDA. P. e GUSMÃO. T. C. Arte em Interação 1ª edição- São Paulo: IBEP, 2013. 512 P. Acesso em 26/04/2025.

BUORO, A. B. O Olhar em Construção- Uma Experiência de Ensino e
Aprendizagem da Arte na Escola- 4ª Edição. São Paulo- editora Cortez. 2000. Acesso em 29/03/2025.

CANAL DO EDUCADOR. Tendencias Pedagogicas Brasileiras. 2025. Disponível em: < https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/tendenciaspedagogicas--brasileiras.htm> Acesso em: 25/04/2025.

CORREA. R. A. Atividade Prática na Disciplina de Artes Visuais. Disponível em:
< h t t p : / / b d m . u n b . b r / b i t s t r e - am/10483/4524/1/2011_RaimundodeAraujoCorrea.pdf>.
20011. Acesso em 07/03/2025,

DUARTE JUNIOR, J. F. Por que arte-educação? -6.ed.- Campinas,Sp:Papirus,2007. Acesso em 26/03/2025.

FERRAZ, H; FUSARI, M . R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. Acesso em 10/02/2025.

FERRAZ. M. T. e FUSARI. M. R.- Metodologia do Ensino da Arte- São Paulo: Editora. Cortez 1999- 2ª Edição (Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor). Acesso em 30/02/2025

FHO UNIARARAS- Conteúdos e Metodologias de Arte. 2009- Fundação Hermínio Ometto--Uniararas.13/03/2025.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009. Acesso em 22/04/2025.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. Didática do ensino da Arte. São Paulo: Editora FTD, 1998. Acesso em: o2/04/2025.

SANTOMAURO. B. O que ensinar em Arte- revista nova escola 2009- Fundação Leman- disponível em: <https:novaescola.org.br/ conteúdo/1509/o-que-ensinar-emarte> Acesso em: 20/01/2025.

SANTOS. G. M. Metodologia do Ensino de Artes-Curitiba. 2006. Editora IBPEX. 114 p. Acesso em 23/02/2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO- São Paulo- Currículo do estado de São Paulo: linguagens Códigos e suas Tecnologias- 2ª edição- São Paulo: SE, 2012. 260 p. Acesso em 10/01/2025.

SOUSA. J. Anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. A Importância da arte na escola. Disponível em:< mec.gov.br/index.phd?Option=com_docman&eiew=dowlond&alias 7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro--2010-pdf&itemid=30192>. Acesso em: 10/01/2025.

SOUZA. J. Arte no ensino fundamental anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <htpp://portal.mec.gov.br/index.phd?opition=com_docman&-view= download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02/03/2025.

Alvarenga, V.M. tendências pedagógicas no ensino de arte: da tradicional às contemporâneas 2024. Disponível em: < file:///C:/Users/patyp/Downloads/+TEND% C3%8ANCIAS+PEDAG%C3%93GICAS+NO+ENSINO+-DE+ARTE.pdf> Acesso em: 27/04/2025.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In Libânio, José Carlos. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. (Cap. 1).1992 São Paulo: Loyola. Disponível em: < https://praxistec nologica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/08/twendencias_pedagogicas_ libaneo.pdf < Acesso em: 11/03/2025.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed.2009. Acesso em: 17/01/2025.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, 1(1). (2º sem., 2004) Acesso em: 28/01/2025.

OLIVEIRA, M. O., & HERNANDEZ, F. A formação do professor e o ensino das artes visuais. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2015 Acesso em: 15/02/2025.

RODRIGUES, J. W.F. Tendencias contemporâneas: perspectivas e práticas sobre o ensino de arte na educação escolar. 2021. Revista educação Pública, v.21 N. 10. Disponível em: < https://educaçãopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/tendenciascontemporaneas-perspectivas-e-praticas-sobre-o-ensino-de-arte-na-educação-escolar> Acesso em: 17/03/2025.

RODRIGUES, K.D; BARROS, I. G; FRAGUAS, A. D. Tendencias pedagógicas atuais. 2020. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/ 2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID2660_01092020121904.pdf> Acesso em: 13/04/2025.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2013. Acesso em: 28/03/2025.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2007. Campinas, SP: Autores Associados. Acesso em: 28/02/2025.

SAVIANI, D. Glossário pedagógico. In: _____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Acesso em: 11/03/2025

WROBLESVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes 2009. Disponível em: < https://portalidea,com.br/cursos/f20fbf71acef68e7b68e4c9bf9f89 .pdf> Acesso em: 16/04/2025.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CRITICIDADE

MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

RESUMO
Esse estudo busca trazer insights sobre a prática educativa e as intervenções da matéria de História. É crucial salientar que ao longo do tempo, houve mudanças e evoluções no ensino e no conteúdo histórico. Contudo, apesar dessas modificações, a educação permanece desatendida. Assim, destaca-se a evolução ao longo dos anos e a promoção do desenvolvimento pessoal e da capacidade analítica dos alunos, essenciais para o processo de ensino. Posteriormente, investiga-se a condução dessas aulas e são apresentados exemplos, além de abordar o papel do educador ou professor. O conteúdo histórico é cada vez mais negligenciado e desprovido de relevância para os estudantes, porém é crucial ressaltar sua importância no desenvolvimento pessoal e no pensamento crítico dos alunos. Dessa forma, a tese foi confirmada nesta pesquisa. A prática pedagógica e as intervenções no ensino da História são áreas de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. A constante evolução da sociedade e das tecnologias exige uma adaptação contínua das estratégias pedagógicas para garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Nesse sentido, a disciplina de História desempenha um papel fundamental, fornecendo aos estudantes não apenas um conhecimento do passado, mas também ferramentas para compreender o presente e projetar o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Mudanças; Passado; Transformação.

INTRODUÇÃO

O ensino da História desempenha um papel crucial nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É fundamental reconhecer que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nessa disciplina os acompanharão ao longo de suas trajetórias de vida.

Destaca-se, ainda, os diversos benefícios que o ensino de História proporciona aos alunos. No Ensino Fundamental, enfatiza-se a construção de competências cognitivas e um pensamento analítico em relação ao seu entorno e à realidade que os cerca.

As aulas de História oferecem um espaço para essas reflexões e análises, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes.

No entanto, é lamentável que, muitas vezes, o ensino de História seja desconsiderado e subestimado, sendo negligenciado nas salas de aula. Isso se deve, em parte, à desmotivação e à falta de estímulos por parte dos professores para oferecer aulas interessantes e cativantes, e à exigência de planejamento por parte dos pedagogos, que nem sempre resulta como esperado.

Diante desse cenário, torna-se fundamental um esforço para destacar a importância do ensino de História para todos os envolvidos na área da educação.

A inclusão da disciplina de História nos estágios iniciais do Ensino Fundamental I é de extrema importância, pois nesses períodos os alunos têm a oportunidade de construir e dar significado à sua identidade no Ensino Fundamental I se tornam estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de formar opiniões embasadas.

Por conseguinte, é essencial que os professores incorporem esse conteúdo de maneira lúdica e envolvente em suas aulas, com o objetivo de torná-lo atrativo e divertido. Além disso, a equipe pedagógica deve fornecer apoio contínuo e enfatizar a importância dessa disciplina aos educadores.

Frequentemente, os professores não têm uma compreensão clara sobre a presença da disciplina de História no currículo escolar, sua relevância e sua necessidade no processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No entanto, essas questões são de grande importância quando se reflete sobre o ensino de História no passado.

A DISCIPLINA DE HISTÓRA NA PRÁTICA

A disciplina de História desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do passado e aju-

dando a contextualizar o presente. Na prática, o ensino de História vai muito além da simples memorização de datas e eventos; ele busca estimular o pensamento crítico, a reflexão e a análise dos processos históricos que moldaram o mundo em que vivemos.

Ao trazer a História para a prática educacional, os professores têm a oportunidade de envolver os alunos em narrativas significativas e contextualizadas, despertando o interesse e a curiosidade sobre os acontecimentos passados. Utilizando metodologias diversificadas, como debates, análise de fontes primárias, projetos de pesquisa e visitas a locais históricos, os educadores podem tornar o estudo da História mais dinâmico e envolvente.

Por meio da disciplina de História, os alunos são incentivados a questionar, a investigar e a compreender as múltiplas perspectivas que compõem a narrativa histórica. Eles aprendem a interpretar os eventos passados, a identificar causas e consequências, a reconhecer padrões e a refletir sobre as lições que podem ser extraídas da História para o presente e o futuro.

Portanto, a História na prática educacional permite aos estudantes desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de análise crítica, a empatia, o pensamento analítico, a argumentação fundamentada e a compreensão da complexidade das relações sociais e culturais ao longo do tempo.

Ao explorar temas históricos relevantes e atuais, os professores podem ajudar os alunos a conectar o passado ao presente, estimulando a reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais contemporâneas. Dessa forma, a disciplina de História na prática educacional não apenas fornece conhecimento sobre o passado, mas também promove a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, a História na prática educacional não se limita a ensinar fatos e datas, mas busca capacitar os alunos a compreender, questionar e interpretar o mundo de forma mais ampla e informada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A educação em História desempenha um papel fundamental na promoção de relações mais harmoniosas em nossa comunidade, enfrentando um dos maiores desafios da humanidade hoje: avançar em direção a um progresso social baseado na justiça e respeito mútuo, superando barreiras para alcançar uma compreensão mais profunda entre indivíduos.

A importância da História para a comunidade é adquirir conhecimento sobre a cultura de outras pessoas e do mundo, compreender descobertas significativas e os eventos que moldaram a história. Por isso, é essencial iniciar o ensino de História desde as séries iniciais, desenvolvendo o pensamento crítico ao longo do tempo.

A História é benéfica para a vida de forma prática, fornecendo bases para a ação na vida cotidiana, ampliando a compreensão da sociedade e da cultura. Isso auxilia as pessoas a agir com maior civilidade, tolerância e prudência, mesmo diante de situações que possam ser estranhas às suas próprias culturas e crenças.

Observa-se que o ensino de História, desde seu surgimento, tem a função de preparar cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, promovendo a formação de indivíduos abertos à mudança, defensores da democracia e críticos.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 114):

> Os estudos de História visam ao desenvolvimento intelectual dos educandos, recomendando a introdução do conteúdo a ser estudado a partir de um problema situado no presente, buscando respostas nas experiências passadas.

A introdução do ensino de História como disciplina escolar no Brasil reflete as estruturas históricas presentes no mundo do século XIX. Segundo Gabriel (2005, p. 45): “a construção da identidade nacional tem sido um tema central nessa disciplina desde sua emergência como campo acadêmico”.

A instrução de História desempenhou um papel crucial na elaboração de uma narrativa oficial e estável da História. Atualmente, a instrução de História está em debate não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade, à medida que mudanças significativas ocorrem por meio da política.

A sociedade tem passado por diversas transformações, tornando a História cada vez

mais essencial para compreender o mundo que nos cerca. De acordo com Gasparello (1996, p. 90-91): “as novas abordagens no ensino de História permitem uma prática pedagógica crítica, interdisciplinar e voltada para a cidadania, capacitando os alunos a agir e transformar, não apenas a reproduzir”.

Explorar o passado se torna um diálogo enriquecedor no qual cada participante contribui com uma perspectiva única sobre um mesmo tema, oferecendo uma compreensão mais profunda da sociedade em diferentes períodos históricos.

A inclusão da disciplina de História no currículo, ao lado das línguas modernas, ciências naturais e matemática, juntamente com a História Sagrada, reflete uma inclinação para o desenvolvimento moral dos alunos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998, p.20): “os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo visavam formar a ideia de um Estado Nacional secular, em conexão com a Igreja Católica”.

Os alunos são incentivados a serem críticos e responsáveis, questionando a realidade e formulando soluções para problemas, além de conhecerem aspectos fundamentais do Brasil nos âmbitos social, material e cultural, valorizando a diversidade do patrimônio brasileiro. Também são encorajados a conhecer outras culturas e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero, etnia ou outras características individuais e sociais.

Segundo os PCNs (1997, p. 5):

As mudanças no ensino de História não são apenas resultado de discussões no campo da historiografia, mas também estão relacionadas às transformações na sociedade, como a diversidade cultural dos estudantes, a influência dos meios de comunicação e a defesa de práticas pedagógicas interdisciplinares.

A aprendizagem significativa em História inclui a seleção de materiais que promovam a compreensão das distinções e semelhanças, a continuidade e a permanência no tempo e no espaço, contribuindo para a formação da identidade social dos alunos. Os temas contemporâneos relevantes são abordados com base em questões locais, considerando suas implicações em níveis regional, nacional e global.

A seleção de conteúdos pertinentes visa fornecer aos alunos um repertório intelectual e cultural para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e grupos sociais presentes em sua realidade. Isso possibilita a compreensão das diversas formas de relações sociais e a noção de que as histórias individuais se integram à História nacional e global.

O ensino de História nos primeiros anos deve envolver o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, estimulando a curiosidade e a busca constante por novos conhecimentos e métodos de ensino. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, considerando a história social de cada aluno como base para uma melhor compreensão do conteúdo.

Para tornar o ensino de História relevante para os alunos, o professor deve selecionar conteúdos que se relacionem com o cotidiano dos estudantes, captando sua atenção durante as aulas e promovendo a construção da identidade e do pensamento reflexivo dos alunos.

A abordagem de Azevedo e Stamatto (2010, p. 87) destaca “a importância de diferentes abordagens teóricas no ensino de História”, ressaltando que os objetivos de aprendizagem, a metodologia, o papel do aluno e do professor, assim como os conteúdos selecionados, podem variar conforme a abordagem adotada. Eles enfatizam que o professor deve ter autonomia na escolha e utilização dos materiais didáticos, os quais devem servir como apoio, não como única ferramenta de trabalho. Diversas abordagens de conteúdo são essenciais para estimular os alunos a explorar, pesquisar e manter o interesse durante as aulas.

O ensino de História tem como meta formar indivíduos críticos, sendo responsabilidade do professor e da escola mediar essa transformação nos alunos, ajudando-os a se perceberem como agentes de mudança e participantes ativos na sociedade.

Quando o ensino de História é colaborativo entre professor e aluno, ele capacita o estu-

dante a se enxergar como um historiador e transformador da realidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a descoberta de sua identidade no contexto social.
A educação histórica desempenha um papel fundamental ao encorajar os estudantes a adotarem uma postura mais independente e analítica em relação à sociedade. Além disso, o ensino de História é crucial para que os alunos compreendam a dinâmica das relações sociais no mundo contemporâneo, permitindo uma visão mais ampla e consciente do seu entorno.

A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

A história contemporânea refere-se ao período mais recente da história mundial, geralmente a partir do século XIX até os dias atuais. Este período é marcado por transformações profundas em diversos aspectos da sociedade, incluindo política, economia, tecnologia, cultura e relações internacionais.
No século XIX, a Revolução Industrial desencadeou mudanças significativas na produção, transporte e vida urbana, impulsionando o crescimento econômico e transformando as estruturas sociais. O nacionalismo e o imperialismo foram forças motrizes por trás de conflitos e expansões territoriais, moldando a geopolítica mundial.
O século XX foi marcado por guerras mundiais devastadoras, com impactos duradouros na política global e na consciência coletiva da humanidade. A ascensão de regimes totalitários, como o nazismo na Alemanha e o comunismo na União Soviética, trouxe consigo violência, repressão e genocídios que deixaram cicatrizes profundas na história.
Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo testemunhou a Guerra Fria, um período de tensões políticas e militares entre os blocos liderados pelos Estados Unidos e pela União Soviética. A descolonização, movimentos de direitos civis e protestos sociais desafiaram o status quo e impulsionaram mudanças em direção à igualdade e justiça.
A história contemporânea também é marcada por avanços tecnológicos sem precedentes, como a revolução digital, a internet e a globalização, que conectaram o mundo de maneiras antes inimagináveis. Essas transformações impactaram a economia, a comunicação, a cultura e as relações entre as pessoas em escala global.
No século XXI, desafios como as mudanças climáticas, a desigualdade social, o terrorismo e pandemias globais como a COVID-19 colocam em evidência a interconexão e a complexidade dos problemas enfrentados pela humanidade. A história contemporânea nos lembra da importância de compreender o passado para orientar nossas ações no presente e moldar o futuro de forma mais justa, sustentável e inclusiva.
As palavras de Fermiano e Santos (2014, p.15) ressaltam que:

> É importante a habilidade de análise crítica, que envolve reflexão e maturidade adquiridas por meio da prática intensiva. Introduzir esse tema desde a educação primária, por meio de abordagens simples, mas que estimulem o pensamento crítico, é vital para o desenvolvimento dos estudantes nesse aspecto.

Qualquer análise da História do Brasil deve iniciar pela condição atual do país, utilizando notícias e eventos contemporâneos que recebemos em tempo real. A sociedade moderna está cada vez mais conectada aos eventos históricos, exigindo que as instituições educacionais e os educadores ampliem e renovem seus conhecimentos. Conforme Ruiz (2008, p. 09): “as políticas educacionais e curriculares refletem intenções, valores e devem ser compreendidas dentro do contexto amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas do mundo contemporâneo”.
As propostas de modernização dos métodos de ensino nos currículos atuais abordam questões essenciais, especialmente por meio da interdisciplinaridade, onde as disciplinas se conectam para enriquecer o conhecimento dos alunos.
A Educação, segundo Ruiz (2008, p. 23), vai além da instrução, sendo um processo de interação que leva à aquisição de conhecimento científico, cultural e social para a formação integral da personalidade.
Em um contexto em que a sociedade perdeu sua conexão com o passado, é desafiador imaginar um sistema educacional voltado

para a formação de uma comunidade mais equitativa, baseada em princípios éticos, morais e de solidariedade, em oposição à competitividade exacerbada.
A democracia contemporânea suscita reflexões sobre o legado histórico, permitindo compreender os desafios enfrentados para alcançar um regime democrático. Mesmo vivendo em uma democracia, é possível que nossos direitos conquistados sejam ameaçados dependendo do contexto político vigente.
É essencial que os cidadãos tenham conhecimento do passado para compreender o presente e agir de forma significativa no futuro, tornando a disciplina de História uma parte integral do currículo educacional.
Ao ensinar História nas etapas iniciais da educação, é fundamental considerar a realidade cotidiana dos alunos fora da escola, uma vez que somos moldados pela história. Isso requer promover a reflexão e garantir que os alunos possam compreender e se conectar com o passado de forma discreta, mas eficaz.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam a importância de introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, refletindo uma necessidade presente na sociedade brasileira. O ensino de História não se limita a memorizar datas e fatos, mas busca envolver os alunos em seu contexto social, promovendo a construção da identidade e o desenvolvimento do senso crítico desde as fases iniciais.
É crucial que os professores atuem como facilitadores, despertando o interesse dos alunos pela disciplina histórica e incentivando reflexões sobre questões cotidianas e interpessoais. A História deve ser encarada como uma disciplina que reflete a realidade, associa valores e demonstra aos alunos que eles fazem parte da história, contribuindo para a formação de sua identidade no contexto social.
Conforme Neves (1985), o ensino de História deve se afastar de abordagens simplistas e evolucionistas, buscando uma didática que reflita a complexidade da realidade.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental enfatizam uma perspectiva de ensino que promova a formação histórica dos alunos, permitindo que gradualmente compreendam sua realidade, posicionem-se de forma criteriosa e ajam de maneira consciente.
A construção da identidade dos alunos está intrinsecamente ligada ao ensino de História, que deve ser abordado de forma a refletir a realidade do aluno, considerando suas experiências cotidianas. Ao promover a reflexão sobre o conhecimento histórico nas séries iniciais, os professores desempenham um papel fundamental na formação dos alunos.
Os autores Fermiano e Santos (2014, p. 29) propõem abordagens para tornar as aulas de História mais produtivas, envolvendo a opinião dos alunos sobre eventos históricos e a introdução da noção de tempo histórico, com foco na compreensão socialmente construída do conhecimento histórico.

O ensino de História nas séries iniciais deve contribuir para a construção da cidadania, promovendo a igualdade de direitos entre os cidadãos e envolvendo os alunos na história como protagonistas, resgatando a história do povo e valorizando a diversidade de vozes. (SILVA. 2004, p.106)

A construção da identidade está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do Outro e à significação social atribuída à identidade. O processo de autodefinição ocorre quando há consciência do que somos em relação ao que não somos, e a abordagem da História que considera a realidade dos alunos pode contribuir significativamente para esse processo de construção identitária.
No contexto da construção da identidade, entende-se que este processo está ligado a algo intrínseco, uma realidade interna que pode ser obscurecida por comportamentos ou atitudes que não refletem genuinamente a pessoa.
De acordo com Silva (2004):

A construção e transformação das identidades e da subjetividade envolvem a assimilação de atitudes e valores em relação ao gênero, sexualidade ou raça. Os indivíduos aprendem a se identificar com determinados grupos sociais ou étnicos e a internalizar normas sobre como expressar sua identida-

de.

A identidade é sempre relacional, definida em relação ao Outro. A definição da identidade de uma pessoa depende da identidade percebida do outro e é um processo de significação social, no qual um significado é atribuído à identidade pela sociedade.
Conforme Pollak (1992, p. 97):

A construção da identidade é um fenômeno que ocorre em relação aos critérios de aceitabilidade e credibilidade, sendo negociado diretamente com os outros. Os processos de identificação são construídos socialmente, nas relações entre indivíduos e grupos sociais.

Diante desse cenário, é essencial avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas, refletindo sobre o impacto das representações sociais na construção da identidade dos alunos e o papel da educação histórica nesse processo. A educação histórica pode influenciar significativamente a construção da identidade dos alunos, ajudando-os a compreender sua relação com o passado, sua identidade cultural e sua posição na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da disciplina histórica desempenha um papel crucial na formação dos estudantes e é fundamental que os educadores adotem abordagens pedagógicas que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos.
Uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado de História envolvente é a utilização de metodologias lúdicas. Ao introduzir elementos de ludicidade, como jogos, simulações, dramatizações e atividades interativas, os educadores conseguem criar um ambiente propício para a exploração e compreensão dos eventos históricos. Essa abordagem permite que os alunos se envolvam de maneira ativa e prazerosa, estimulando sua curiosidade e interesse pela disciplina.
É importante ressaltar que o ensino de História vai além da mera memorização de datas e fatos. Ele proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda da trajetória da humanidade, permitindo que eles entendam as raízes dos problemas e desafios atuais. Através do estudo da História, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as escolhas feitas no passado, compreender as consequências dessas escolhas e desenvolver um senso crítico sobre o mundo em que vivem.
Além disso, a disciplina histórica contribui para a formação da identidade dos alunos. Ao conhecerem as experiências vividas por diferentes sociedades e culturas ao longo do tempo, os estudantes podem reconhecer a diversidade presente na humanidade e valorizar a pluralidade de perspectivas. Isso promove a tolerância, o respeito e a compreensão mútua, habilidades essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
Portanto, ao adotar abordagens lúdicas e estimulantes, os professores podem despertar o interesse e o engajamento dos alunos no estudo da História. Essa disciplina desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda do passado, uma visão crítica do presente e uma perspectiva mais ampla sobre o futuro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. G. Montequieu: sociedade e poder. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.

BITTENCOURT, Circe M.F. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL/MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

DIAS, M. V. Evasão Escolar no Ensino Fundamental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Machado: 2013.Disponívelem:http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TCC-da-Biologia2013/TCC-Mirian.PDF. Acesso em: 04 abr.2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, Carmen Teresa. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In

GASPARELLO, Arlete Medeiros. "Construindo um Novo Currículo de História". In: NIKITIUK, Sonia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77- 91.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUIZ, L. K. A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, Contexto e Expectativas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br> Acesso em: 1 abr.2025.

ZARBATO, Jaqueline Martins. Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO E SEUS IMPACTOS NA SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO SOBRE MOBILIDADE E INCLUSÃO

MARIA APARECIDA DIAS

RESUMO
Este artigo explora a transformação dos espaços urbanos e seus impactos na sustentabilidade, com foco em mobilidade e inclusão. A urbanização acelerada tem trazido desafios complexos para as cidades contemporâneas, que precisam equilibrar o desenvolvimento econômico, social e ambiental. O crescimento urbano desordenado e a pressão sobre a infraestrutura e os recursos têm exigido novas abordagens para tornar as cidades mais sustentáveis e inclusivas. Neste sentido, o artigo discute a necessidade de um planejamento urbano que considere os diversos aspectos da sustentabilidade, promovendo não apenas a eficiência energética e a redução das emissões de carbono, mas também a equidade e a acessibilidade nos espaços urbanos. A mobilidade urbana surge como um dos principais desafios e oportunidades para cidades mais sustentáveis. A implementação de sistemas de transporte público eficientes, a expansão de ciclovias e o incentivo ao uso de transportes alternativos são estratégias essenciais para mitigar o congestionamento e a poluição. No entanto, a mobilidade sustentável precisa ser acompanhada de políticas que promovam a inclusão social, garantindo que todas as áreas urbanas sejam atendidas e beneficiadas. O estudo apresenta uma análise das práticas de urbanização sustentável em diversas cidades ao redor do mundo, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as ações e as políticas adotadas, bem como os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados. Por fim, enfatiza-se a importância de políticas públicas intersetoriais que integrem as dimensões social, ambiental e econômica, visando um futuro urbano mais sustentável e justo para todos.

PALAVRAS-CHAVE: sustentabilidade urbana, mobilidade inclusiva, planejamento urbano

ABSTRACT
This article explores the transformation of urban spaces and its impacts on sustainability, focusing on mobility and inclusion. Rapid urbanization has presented complex challenges for contemporary cities, which need to balance economic, social, and environmental development. Unplanned urban growth and the resulting pressure on infrastructure and resources have required new approaches to make cities more sustainable and inclusive. In this sense, the article discusses the need for urban planning that addresses various aspects of sustainability, promoting not only energy efficiency and carbon reduction but also equity and accessibility in urban spaces. Urban mobility emerges as one of the main challenges and opportunities for more sustainable cities. Implementing efficient public transportation systems, expanding bike lanes, and encouraging alternative transportation use are essential strategies to mitigate congestion and pollution. However, sustainable mobility must be accompanied by policies promoting social inclusion, ensuring that all urban areas are served and benefit. The study presents an analysis of sustainable urbanization practices in various cities worldwide, offering a critical perspective on adopted actions and policies and the obstacles that still need to be addressed. Finally, it emphasizes the importance of cross-sectoral public policies that integrate social, environmental, and economic dimensions to create a more sustainable and equitable urban future for all.

KEYWORDS: urban sustainability, inclusive mobility, urban planning

INTRODUÇÃO

As transformações urbanas em escala global trouxeram à tona desafios profundos para o planejamento das cidades, que precisam atender às demandas de uma população em constante crescimento enquanto buscam alcançar padrões de sustentabilidade. O aumento expressivo da população urbana nas últimas décadas intensificou a pressão sobre a infraestrutura e os recursos, exigindo estratégias que conciliem o desenvolvimento econômico, social e ambiental. Esse cenário leva à reflexão sobre a capacidade

das cidades de se tornarem ambientes equilibrados e sustentáveis para todos os seus habitantes, proporcionando qualidade de vida e preservando recursos naturais para as gerações futuras.

A expansão urbana desordenada, característica de muitas grandes cidades, é um dos principais fatores de desequilíbrio entre o crescimento econômico e a preservação ambiental. O crescimento descontrolado das áreas metropolitanas gera uma série de problemas, como poluição, fragmentação de espaços verdes, descarte inadequado de resíduos e degradação dos recursos naturais. Além disso, a falta de planejamento urbano adequado resulta em desigualdades sociais e econômicas, dificultando o acesso da população a áreas de lazer, saúde, educação e transporte. Nesse sentido, o planejamento urbano sustentável surge como uma necessidade para equilibrar o desenvolvimento e a preservação ambiental.

A mobilidade urbana é um dos maiores desafios para a sustentabilidade nas grandes cidades, influenciando diretamente a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável. Com o aumento do número de veículos particulares e a ausência de políticas efetivas para o transporte público, o congestionamento se torna um problema crônico, especialmente nos horários de pico. Essa situação eleva as emissões de gases poluentes, impactando negativamente a saúde pública e contribuindo para o aquecimento global e as mudanças climáticas.

Frente a esse cenário, soluções que promovam a mobilidade sustentável e inclusiva tornam-se essenciais para que as cidades possam se adaptar ao crescimento populacional sem comprometer a qualidade de vida. A promoção de sistemas de transporte público eficientes, integrados e acessíveis é uma das principais alternativas para mitigar os problemas de congestionamento e poluição. Além disso, o incentivo ao uso de meios de transporte alternativos, como bicicletas e caminhadas, apresenta-se como uma medida prática e viável para reduzir as emissões de carbono e melhorar a saúde e o bem-estar da população urbana.

As estratégias de mobilidade sustentável também precisam considerar a inclusão social. Muitas vezes, as áreas periféricas e marginalizadas das cidades são excluídas dos principais investimentos em transporte, resultando em uma mobilidade urbana desigual. Isso dificulta o acesso ao trabalho, à educação e aos serviços básicos, perpetuando a desigualdade socioeconômica. A inclusão de todas as áreas da cidade nas políticas de mobilidade é, portanto, essencial para construir uma cidade mais equitativa e sustentável, que permita aos seus cidadãos uma maior igualdade de oportunidades e acesso.

Nesse contexto, o planejamento urbano sustentável integra as dimensões ambiental, econômica e social, construindo cidades que favoreçam o bem-estar e a qualidade de vida. Os principais objetivos desse tipo de planejamento são criar espaços que respeitem o meio ambiente, incentivem práticas sustentáveis e ofereçam oportunidades iguais para todos os habitantes. Assim, o conceito de cidades sustentáveis vai além da preservação ambiental, abrangendo também a justiça social e a eficiência econômica, que se traduzem em melhores condições de vida.

Práticas de urbanização sustentável variam de cidade para cidade, mas compartilham metas como a redução da pegada ecológica, a integração entre regiões urbanas e a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento humano. Iniciativas como a criação de zonas verdes, a promoção da reciclagem e o uso racional dos recursos hídricos são passos importantes. Em cidades como Copenhague e Amsterdã, essas práticas já resultaram em melhorias significativas na qualidade de vida e se destacam como modelos para outras regiões.

Outro ponto essencial para a sustentabilidade urbana é a recuperação de áreas degradadas e a revalorização dos espaços públicos. O reaproveitamento de áreas subutilizadas ou abandonadas e a transformação dessas áreas em espaços de lazer e convívio são estratégias que colaboram com a construção de uma cidade mais inclusiva e saudável. Esses espaços públicos promovem a coesão social, reduzem desigualdades e contribuem para o equilíbrio ambiental, oferecendo espaços de encontro e interação para a população.

A participação da comunidade no planeja-

mento urbano é essencial para garantir que as políticas públicas atendam às reais necessidades da população. Em cidades como Bogotá e Medellín, o sucesso de projetos que envolvem a participação popular na tomada de decisões sobre o espaço urbano é visível. Isso resulta em maior aceitação das políticas, senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. A eficácia das medidas sustentáveis aumenta quando a população participa e se engaja, promovendo uma cidadania ativa e colaborativa.

Além das questões ambientais, a sustentabilidade urbana está diretamente ligada à economia local. A criação de cidades sustentáveis pode atrair investimentos, gerar empregos e promover a economia. O uso de tecnologias limpas e a construção de infraestrutura verde, por exemplo, estimulam o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, promovem a sustentabilidade. Dessa forma, a sustentabilidade urbana também se apresenta como uma oportunidade para o desenvolvimento econômico sustentável.

Educação e conscientização ambiental são fundamentais para que as cidades sustentáveis se tornem realidade. A inclusão de práticas sustentáveis no cotidiano, por meio de campanhas e políticas públicas, transforma a relação da população com o ambiente urbano. A educação ambiental nas escolas e em programas comunitários é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados, que promovam a preservação do meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais.

Contudo, implementar práticas de urbanização sustentável e inclusiva exige superar obstáculos políticos e econômicos. A falta de investimento e o desinteresse de alguns setores podem comprometer a eficácia dessas iniciativas. Além disso, a resistência à mudança de certos grupos sociais e econômicos representa um desafio para a implementação de políticas públicas que visem à transformação do espaço urbano em um ambiente mais sustentável e justo.

A colaboração entre governos, setor privado e sociedade civil é indispensável para a criação de cidades sustentáveis. Parcerias público-privadas e incentivos para que empresas adotem práticas sustentáveis são algumas das estratégias que podem contribuir para o sucesso das políticas urbanas. Esse tipo de colaboração permite a realização de projetos de grande impacto, como a construção de infraestrutura verde e a promoção de energias renováveis, essenciais para o desenvolvimento urbano sustentável.

Diante dos desafios e oportunidades, este artigo busca examinar práticas e políticas de sustentabilidade urbana com foco em mobilidade e inclusão social. Ao explorar exemplos de cidades que adotaram práticas inovadoras, o estudo oferece uma análise crítica sobre os avanços e obstáculos na busca por um ambiente urbano sustentável. Compreender como o planejamento urbano pode transformar espaços e impactar a vida dos cidadãos é essencial para construir um futuro melhor para as cidades.

Por fim, é fundamental enfatizar a importância de um planejamento urbano integrado, que considere as múltiplas dimensões da sustentabilidade e leve em conta as necessidades de todos os segmentos da população. A urbanização sustentável é uma questão de preservação ambiental, mas também de justiça social e desenvolvimento econômico. Apenas por meio de políticas inclusivas será possível construir cidades que proporcionem melhor qualidade de vida para todos.

PLANEJAMENTO SUSTENTÁVEL E MOBILIDADE URBANA INCLUSIVA

O planejamento urbano sustentável tem se consolidado como uma abordagem essencial para transformar as cidades em espaços equilibrados e habitáveis. A sustentabilidade urbana exige a adoção de práticas que priorizem o bem-estar coletivo, promovendo a inclusão social e o equilíbrio ambiental. A gestão das cidades, nesse contexto, enfrenta desafios múltiplos, que vão desde a mobilidade até a ocupação do solo. Segundo Rodrigues (2020, p. 85), transformar cidades em espaços mais justos passa por uma nova perspectiva de desenvolvimento urbano, de extrema necessidade, dado o crescimento populacional nas cidades.

Além disso, a mobilidade urbana destaca-se como uma das áreas de maior impacto direto na qualidade de vida dos cidadãos. A expansão desordenada das cidades gerou um crescimento no número de veículos, o que aumenta os congestionamentos e as

emissões de gases poluentes. Essa situação prejudica a eficiência das cidades e contribui para problemas de saúde, como doenças respiratórias (Silva, 2019, p. 42). Assim, repensar a mobilidade urbana é um passo fundamental para alcançar a sustentabilidade, tanto ambiental, quanto na circulação e harmonia na mobilidade urbana.

Uma mobilidade urbana sustentável busca reduzir a dependência de veículos particulares, promovendo o uso de transportes públicos e meios alternativos, como bicicletas e deslocamentos a pé. Nesse aspecto, o transporte público desempenha um papel central, oferecendo uma alternativa viável para grande parte da população. Criar políticas de incentivo ao transporte coletivo, é uma medida de planejamento urbano que se mostra eficaz, para diminuir a emissão de poluentes, além de favorecer a circulação mais fluida nas áreas centrais.

Observa-se que o incentivo ao uso de bicicletas, também apresenta benefícios ambientais e para a saúde pública. Em várias cidades do mundo, o ciclismo urbano tem sido estimulado como uma opção de mobilidade prática e sustentável. A criação de ciclovias e a disponibilização de bicicletas compartilhadas têm reduzido significativamente o uso de carros em metrópoles.

"Mobilidade urbana é definida como a capacidade de deslocamento de pessoas e bens no espaço urbano para realização das suas atividades cotidianas (trabalho, abastecimento, educação, saúde, cultura, recreação e lazer), num tempo considerado ideal, de modo confortável e seguro". (VARGAS, 2008, p.8)

Portanto, políticas de incentivo ao uso de bicicletas, quando bem implementadas, podem trazer mudanças positivas na cultura urbana.

Nota-se que a mobilidade urbana também envolve a necessidade de inclusão social, como exemplo das regiões periféricas das cidades, que são negligenciadas pelas políticas de mobilidade, resultando em uma infraestrutura de transporte público insuficiente, conforme bases da Infraestrutura cicloviária da cidade de São Paulo. Essa exclusão dificulta o acesso dos moradores das periferias aos serviços essenciais, como educação, saúde e emprego. O planejamento urbano sustentável precisa considerar essas áreas menos favorecidas para garantir acesso equitativo.

Acredita-se que a mobilidade urbana sustentável não é um desafio exclusivo das grandes cidades. Mesmo em cidades de médio porte, a falta de infraestrutura pode limitar o desenvolvimento urbano e afetar a qualidade de vida. Pensar em políticas de mobilidade, que visem soluções e propostas que sejam efetivas e sustentáveis, dentro da realidade do local. Pois, cada cidade apresenta características únicas que devem ser respeitadas no planejamento.

A integração entre os diversos meios de transporte é fundamental para criar um sistema de mobilidade eficiente. A conexão entre modos como ônibus, trens e metrôs permite que os cidadãos realizem seus trajetos de forma mais prática (CARVALHO, 2016). A integração modal facilita o deslocamento, reduz o tempo de viagem e minimiza impactos ambientais, sendo essencial para a mobilidade sustentável.

O uso de tecnologias limpas no transporte também é um aspecto importante, a se considerar no planejamento da mobilidade urbana, a exemplo da eletrificação das frotas de ônibus, a qual, apresentou resultados positivos em várias cidades, na redução de emissões gases poluentes e a eficiência energética, reforçam a importância dessa tecnologia para o desenvolvimento sustentável. Assim, a mobilidade urbana sustentável abrange aspectos físicos e tecnológicos.

A implementação de políticas de mobilidade sustentável exige investimentos significativos e cooperação entre governo, iniciativa privada e sociedade civil. Muitos projetos encontram resistência devido aos custos e à complexidade de execução. No entanto, os benefícios a longo prazo superam os investimentos iniciais (Rodrigues, 2020. p 79). A colaboração entre setores é essencial para garantir o sucesso dessas políticas.

Além do transporte público, a criação de espaços acessíveis e seguros faz parte do planejamento urbano sustentável. Praças, parques e áreas de lazer promovem a convivência social e incentivam o deslocamento a pé, (Santos, 2021 p. 80). Assim, a valorização

dos espaços públicos desempenha um papel importante na construção de uma cidade mais humana e sustentável.

A implementação de projetos sustentáveis enfrenta resistência política e econômica. Fatores como interesses de grupos específicos e escassez de recursos podem inviabilizar iniciativas de mobilidade urbana. Para superar esses desafios, é necessário criar incentivos que atraiam investidores e conscientizem a população sobre os benefícios (Silva, 2022, p. 128). Para isso, a participação popular é indispensável para o sucesso das políticas de mobilidade. Em várias cidades, o envolvimento da população na formulação das políticas de transporte contribuiu para soluções mais adequadas às necessidades reais. O engajamento da sociedade gera maior aceitação das iniciativas de sustentabilidade.

Cidades que adotam práticas de mobilidade sustentável, como Copenhague e Amsterdã, servem de exemplo para regiões em busca de soluções viáveis. “Essas cidades incentivam o uso de bicicletas e transportes limpos, reduzindo a poluição e melhorando a qualidade de vida” (Santos, 2021, p. 94). Modelos de sucesso como esses reforçam a importância de uma visão de longo prazo.

Além dos benefícios ambientais, a mobilidade sustentável gera vantagens econômicas, como a redução de custos com combustíveis e despesas de saúde pública. O desenvolvimento de cidades mais sustentáveis pode gerar um ciclo virtuoso de crescimento econômico. Assim, a sustentabilidade urbana é também uma questão econômica.

Destaca-se a mobilidade urbana sustentável, como um meio eficiente e de responsabilidade coletiva, uma vez que pensar em uma cidade mais equilibrada, depende da colaboração entre as diferentes esferas sociais. Dessa forma o papel de cada cidadão é essencial para a promoção de uma cultura de respeito ao ambiente urbano. A educação e a conscientização ambiental passam então a serem pilares para o desenvolvimento de uma sociedade que valorize o espaço onde vive.

O PAPEL DA SUSTENTABILIDADE NO PLANEJAMENTO URBANO CONTEMPORÂNEO

O planejamento urbano sustentável tem ganhado destaque como um instrumento vital para enfrentar as questões ambientais e sociais nas cidades modernas. As pressões decorrentes da urbanização, como a poluição e a falta de moradia digna, exigem ações coordenadas que promovam o bem-estar coletivo. Segundo (Vasconcelos, 2019 p. 44), o planejamento sustentável surge como um recurso essencial para garantir o equilíbrio entre crescimento e preservação.

Além de enfrentar os desafios da urbanização, a sustentabilidade no planejamento urbano propõe soluções inovadoras que promovem uma convivência mais harmônica entre os cidadãos. Essa abordagem inclui desde a criação de espaços verdes até a integração de tecnologias que diminuem o impacto ambiental, permitindo que as cidades se desenvolvam de maneira mais equilibrada e acessível (Santos, 2021, p. 92).

Acredita-se que a implementação de áreas verdes nas cidades é um aspecto fundamental para promover um ambiente urbano saudável e sustentável. Parques e praças, por exemplo, proporcionam espaços de lazer que ajudam a melhorar a qualidade de vida e a saúde mental dos cidadãos. Além disso, áreas verdes também contribuem para a redução das temperaturas nas zonas urbanas, fenômeno conhecido como ilhas de calor.

Outra estratégia fundamental para o planejamento urbano sustentável é a utilização de energias renováveis. Com o avanço da tecnologia, é possível integrar fontes de energia limpa, como a solar e a eólica, na infraestrutura das cidades. “O uso de energias renováveis ajuda a reduzir a emissão de gases de efeito estufa e a dependência de combustíveis fósseis” (Rodrigues, 2020, p. 76). Esse tipo de iniciativa é crucial para construir cidades mais ecológicas.

No entanto, para que essas ações sustentáveis sejam eficazes, é necessária a participação ativa do poder público e da sociedade civil. Governos e cidadãos devem trabalhar em conjunto para estabelecer políticas públicas que incentivem práticas sustentáveis, tanto em nível individual quanto coletivo. Como afirma (Carvalho, 2016, p. 120), a sustentabilidade urbana é um compromisso de todos.

Promover meios para o desenvolvimento de moradias sustentáveis é outro ponto relevante. Projetos habitacionais ecológicos utilizam materiais sustentáveis e técnicas que permitem uma maior eficiência energética, reduzindo o impacto ambiental. Esse modelo de moradia atende às necessidades dos cidadãos e, ao mesmo tempo, protege os recursos naturais.

Além disso, é importante lembrar que a sustentabilidade no planejamento urbano não se limita ao meio ambiente. Ela também envolve aspectos econômicos e sociais, como a criação de oportunidades de emprego e a inclusão social. A adoção de políticas sustentáveis no setor de construção civil, por exemplo, pode gerar empregos e movimentar a economia local (Silva, 2022, p. 59).

Incentivar o planejamento sustentável por meio ao uso e ampliação do transporte público não poluentes, bem como criação de ciclovias para uso urbano das bicicletas, pode representar uma estratégia eficaz no desenvolvimento de áreas urbanas mais sustentáveis.

Observa-se que em grandes cidades, o transporte público de qualidade e acessível contribui para a redução do número de veículos particulares, o que diminui o trânsito e a poluição do ar, torna o uso deste meio de transporte, inclusivo a todas as camadas sociais, além de que essa alternativa se torna vital para a sustentabilidade urbana.

Os espaços públicos inclusivos também desempenham um papel essencial no planejamento urbano. Praças e áreas de convivência bem planejadas incentivam a interação social e promovem um sentimento de pertencimento entre os moradores (Rodrigues,2020 p. 41). Esses locais são fundamentais para a construção de comunidades mais coesas e colaborativas.

Nota-se os benefícios do planejamento urbano sustentável e da preservação ambiental, uma vez que envolvem e promovem a cultura de respeito, cuidado e pertencimento ao espaço público. Por isso, pensar em educar as novas gerações sobre a importância da sustentabilidade é uma forma eficaz de garantir que as práticas ecológicas se perpetuem ao longo do tempo.

A promoção de eventos comunitários e atividades de conscientização é uma estratégia eficaz para estimular a participação dos cidadãos nas iniciativas de sustentabilidade. Segundo (Vasconcelos 2019, p. 60), essas ações fortalecem o vínculo entre a população e o meio ambiente, incentivando práticas sustentáveis em diversas esferas da vida urbana.

Finalmente, criar políticas públicas e planejamento urbano visando a sustentabilidade urbana, deve ser vista como uma meta de longo prazo, que exige adaptações constantes e investimentos contínuos. Os desafios são grandes, mas os benefícios serão proporcionais, pois irão oferecer além de uma visão de futuro para cidades mais equilibradas sustentáveis, também aumenta a consciência de cidadania, pertencimento e valorização ao espaço público que se utiliza. O planejamento sustentável torna-se, portanto, uma base para o desenvolvimento urbano do futuro.

INFRAESTRUTURA VERDE E A SUSTENTABILIDADE NAS CIDADES

A infraestrutura verde tem se destacado como uma abordagem essencial para promover a sustentabilidade urbana. Essa estratégia envolve a integração de elementos naturais, como árvores, parques e sistemas de drenagem, nas cidades, visando minimizar impactos ambientais e melhorar a qualidade de vida. Segundo (Silva, 2022, p. 34), a infraestrutura verde permite uma convivência mais equilibrada entre o meio ambiente e as atividades urbanas.

Além de beneficiar o meio ambiente, a infraestrutura verde também promove a saúde e o bem-estar da população urbana. Parques e áreas de lazer oferecem locais para atividades físicas e recreativas, essenciais para uma vida saudável. A criação de espaços verdes nas cidades contribui para reduzir o estresse e aumentar o bem-estar social, favorecendo uma sociedade mais equilibrada.

A capacidade da infraestrutura verde em mitigar os efeitos das mudanças climáticas é outro aspecto relevante. Elementos como telhados verdes e jardins verticais ajudam a regular a temperatura nas cidades, reduzindo o efeito das ilhas de calor. Esse fenômeno, caracterizado pelo aumento da tempe-

ratura urbana, é um desafio crescente nas grandes cidades (Carvalho, 2016, p. 47), e a infraestrutura verde representa uma solução eficaz.

Outro benefício significativo da infraestrutura verde é a melhoria da qualidade do ar. Árvores e plantas absorvem dióxido de carbono e outros poluentes, promovendo um ambiente mais limpo e saudável. Segundo estudos, a vegetação urbana é capaz de filtrar poluentes e melhorar a qualidade do ar (Santos, 2021 p. 89), beneficiando a saúde pública e o ecossistema urbano.

Além disso, observa-se que a infraestrutura verde atua na redução da poluição sonora, por estabelecer barreiras vegetais, através de árvores e arbustos, que são capazes de absorver parte do som gerado por veículos e outras atividades urbanas, o que contribui para um ambiente mais tranquilo e menos estressante. Tornando assim o espaço urbano, especialmente agradável, e promovendo uma importante contribuição na qualidade do ar, principalmente em áreas densamente povoadas.

A capacidade de infiltração da água nas áreas verdes também é fundamental para a sustentabilidade urbana. Jardins e parques ajudam a absorver a água da chuva, reduzindo o risco de enchentes e melhorando a gestão dos recursos hídricos (Vasconcelos, 2019, p. 62). Essa prática é particularmente útil em cidades que enfrentam problemas frequentes de inundações.

O mesmo autor, cita a importância da criação de corredores ecológicos, como meio de que integrar a infraestrutura verde ao ambiente urbano. Esses corredores permitem o trânsito de animais e ajudam a preservar a biodiversidade nas cidades, conectando áreas verdes e promovendo a coexistência entre a natureza e o ambiente construído. Dessa forma, contribuem para a manutenção dos ecossistemas locais.

Em áreas urbanas densamente construídas, a instalação de telhados e paredes verdes tem se mostrado uma alternativa viável para expandir a infraestrutura verde. A exemplo, os chamados: Telhados verdes, que ajudam a melhorar o isolamento térmico dos edifícios, diminuindo o consumo de energia e reduzindo o impacto ambiental o que se traduz em um benefício duplo para as cidades e para os moradores. (Pereira, 2007, p.1-11)

Ainda conforme este estudo, a infraestrutura verde também se revela eficaz para a valorização dos imóveis e áreas urbanas, uma vez que áreas com infraestrutura verde tendem a ser mais valorizadas e atraem maior interesse de investidores, tornando-se, assim, uma ferramenta de desenvolvimento sustentável e de valor econômico.

Pensar em sustentabilidade urbana vai além do meio ambiente, pois envolve a questão social, por meio da inclusão de infraestrutura verde, a qual, democratiza o acesso a áreas naturais e espaços de lazer, promovendo uma integração social mais justa. Assim, cria-se um ambiente urbano inclusivo e igualitário.

A acessibilidade desses espaços verdes também tem um impacto positivo nas relações comunitárias. Parques e praças promovem a convivência entre os cidadãos, fortalecendo o senso de comunidade e a identidade local (Silva, 2022, p. 22). Esse é um dos aspectos mais relevantes da infraestrutura verde para a coesão social nas cidades.

Dessa forma, utilizar espécies nativas nos projetos de infraestrutura verde é uma prática que auxilia na adaptação das cidades às condições locais. As plantas nativas demandam menos água e manutenção, o que diminui os custos e facilita a preservação do ambiente natural. Essa prática representa uma estratégia importante para o equilíbrio ecológico urbano.

Por outro lado, é preciso considerar os desafios da implementação da infraestrutura verde, como a falta de espaço e de recursos em áreas urbanas densamente povoadas. Segundo (Silva 2022, p. 45), a expansão da infraestrutura verde requer políticas públicas efetivas e investimento adequado, o que nem sempre é uma prioridade para todos os governos.

A conscientização por meio da educação ambiental, também desempenha um papel fundamental no sucesso da infraestrutura verde. A conscientização da população sobre a importância desses espaços contribui para o cuidado e a preservação das áreas verdes. Essa conscientização pode transformar as cidades em ambientes mais sustentáveis. (Vasconcelos, 2019)

Em suma, a infraestrutura verde representa uma das mais promissoras soluções para a sustentabilidade urbana. Os benefícios abrangem desde a melhoria da qualidade de vida até a preservação do meio ambiente, confirmando sua relevância no cenário urbano atual. As cidades que investem em infraestrutura verde avançam em direção a um futuro mais sustentável.

MOBILIDADE URBANA SUSTENTÁVEL E SUA INTEGRAÇÃO NO PLANEJAMENTO DAS CIDADES

A mobilidade urbana sustentável tornou-se um dos maiores desafios das metrópoles modernas, exigindo uma integração cuidadosa no planejamento urbano. Com o aumento populacional e a expansão das áreas urbanas, soluções que promovam o transporte eficiente e de baixo impacto ambiental ganham destaque. (Carvalho, 2016). O planejamento urbano sustentável, deve considerar não apenas o crescimento físico, mas também a circulação eficiente e ambientalmente responsável dos habitantes de uma cidade.

Os modelos tradicionais de transporte baseados em veículos individuais apresentam sérios problemas para a sustentabilidade das cidades. A dependência excessiva de automóveis contribui para o congestionamento, poluição e deterioração da qualidade de vida urbana (Silva, 2022, p. 67). Uma alternativa viável envolve o fortalecimento do transporte público, que reduz a emissão de poluentes e aumenta a eficiência da mobilidade urbana.

Para isso, criar meios de priorizar o transporte público é essencial para tornar as cidades mais inclusivas e acessíveis. Promover sistemas de transporte coletivo de qualidade, que ofereçam uma opção acessível para todas as classes sociais, promovendo a igualdade no acesso aos diferentes espaços urbanos. Cidades que investem em transporte público acessível e eficiente tendem a oferecer uma melhor qualidade de vida para seus habitantes.

Outra vertente importante na mobilidade urbana sustentável é o incentivo ao uso de meios de transporte não motorizados, como bicicletas e caminhadas. Ciclovias e áreas de pedestres, além de promoverem um estilo de vida saudável, ajudam a reduzir a poluição e o tráfego nas vias urbanas (Santos, 2021, p. 103). Esse tipo de infraestrutura promove a mobilidade de forma integrada e acessível.

A implantação de ciclovias e calçadas acessíveis exige uma reorganização do espaço urbano. Embora essa mudança possa ser desafiadora, ela traz benefícios significativos para a saúde e o meio ambiente. Ao priorizar os pedestres e ciclistas, as cidades reduzem o trânsito e promovem uma convivência mais harmônica, trazem contribuições positivas na qualidade do ar, tornando a mobilidade urbana, mais sustentável. (Rodrigues, 2020 p.88), o que reflete uma visão mais humana do espaço urbano.

Assim, a integração entre diferentes tipos de transporte, como ônibus, metrô, e bicicletas, também é essencial para uma mobilidade mais sustentável. Modelos de transporte intermodal são fundamentais para o funcionamento eficiente das grandes cidades, pois oferecem aos usuários opções variadas e adaptáveis às suas necessidades diárias.

A redução da poluição do ar e sonora também é um benefício direto da mobilidade urbana sustentável. Veículos motorizados são os principais causadores de poluentes, e a adoção de modos alternativos de transporte contribui significativamente para melhorar a qualidade ambiental nas cidades. Esse benefício se estende à saúde pública, com a redução de doenças respiratórias e o aumento da expectativa de vida dos cidadãos.

Para o sucesso da mobilidade sustentável, é crucial que haja um planejamento urbano orientado para o longo prazo, com investimentos contínuos. A implementação de sistemas de transporte público e ciclovias exige políticas públicas consistentes e apoio da população (Santos, 2021 p. 72). Sem o envolvimento dos cidadãos, qualquer iniciativa tende a ser insustentável no longo prazo.

A inclusão de tecnologias inteligentes no sistema de transporte também representa um avanço significativo. Soluções como semáforos inteligentes e aplicativos de transporte podem otimizar o fluxo de veículos e facilitar o deslocamento dos usuários, promovendo uma mobilidade mais eficiente e sustentável (Vasconcelos, 2019, p. 56). Essas tecnologias ainda ajudam a reduzir o consumo de ener-

gia e o impacto ambiental.
O incentivo ao uso de veículos elétricos é outra estratégia viável para reduzir o impacto ambiental da mobilidade urbana. “A substituição dos veículos convencionais por elétricos ajuda a diminuir as emissões de gases poluentes” (Rodrigues, 2020, p. 93), colaborando para que as cidades alcancem metas de sustentabilidade ambiental. No entanto, a transição para veículos elétricos depende de investimentos em infraestrutura de carregamento e apoio governamental.
Uma contribuição importante está relacionada à educação ambiental, uma vez que ira desempenhar um papel fundamental na conscientização da população sobre os benefícios de uma mobilidade mais sustentável. Destaca-se a divulgação por meio de campanhas educativas, em canais de comunicação diversos, visando auxiliar na mudança de hábitos e incentivar o uso de transportes alternativos, como bicicletas e transporte público. A mudança cultural é um aspecto central para o sucesso das iniciativas de mobilidade urbana.
Além disso, políticas que promovam o compartilhamento de veículos, como caronas e aplicativos de carona compartilhada, também contribuem para a redução do número de veículos nas ruas. Esses modelos promovem um uso mais eficiente dos recursos e ajudam a reduzir a emissão de poluentes (Silva, 2022, p. 76), colaborando para uma mobilidade mais inteligente e sustentável.
A mobilidade sustentável também valoriza a proximidade entre moradia, trabalho e lazer, reduzindo a necessidade de longos deslocamentos. Cidades planejadas com essa perspectiva oferecem melhor qualidade de vida e menos tempo de transporte para seus habitantes (Carvalho, 2016). Essa proximidade incentiva uma vivência urbana mais equilibrada e menos dependente de veículos motorizados.
Finalmente, os desafios da mobilidade urbana sustentável exigem a colaboração entre diferentes setores da sociedade, incluindo governo, empresas e cidadãos. A criação de uma mobilidade sustentável é um esforço conjunto que demanda compromisso e colaboração. Essa colaboração é essencial para enfrentar os desafios e construir um futuro urbano, cuja mobilidade seja mais sustentável e inclusiva.
Em síntese, a mobilidade urbana sustentável não é apenas uma necessidade ambiental, mas também uma forma de pensar e planejar para construir uma cidade mais inclusiva, saudável e acessível. Para isso, adotando políticas de transporte sustentável com o potencial de transformar o ambiente urbano e melhorar significativamente a qualidade de vida de seus habitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, a mobilidade urbana sustentável é essencial para o desenvolvimento econômico, ambiental das cidades, bem como traz contribuições na qualidade da saúde da população, pela redução na emissão de gases poluente. Dado o contexto de crescimento populacional e expansão urbana, é importante criar políticas públicas que viabilizem a transformação da mobilidade nas áreas urbanas, pensando em soluções no planejamento dos meios de transporte público, provendo assim, a redução de impactos ambientais e a promoção da inclusão social. O estudo, também revelou que a priorização do transporte público, a utilização de meios de transporte não motorizados, tais como bicicletas e criação de ciclovias nas cidades, além da implementação de novas tecnologias nos veículos de transporte público, são passos fundamentais para garantir a sustentabilidade nas cidades.
Pensar no planejamento urbano de uma cidade sustentável, envolve também a participação da população, quando esta se apropria dos valores sustentáveis por meio de construções verdes, conscientização e mudanças de hábitos, através de políticas de educação ambiental veiculada por diferentes meios de comunicação.
É importante destacar que a mobilidade urbana sustentável traz benefícios claros tanto para o meio ambiente quanto para a sociedade. A redução de emissões de poluentes, a diminuição do congestionamento e a melhora da qualidade do ar são aspectos diretamente ligados ao uso de alternativas de transporte eficientes. Além disso, aplicar um planejamento urbano que garanta a mobilidade e a acessibilidade da população, no deslocamento por toda a cidade é um meio de inclusão social, principalmente em se tra-

tando de regiões periféricas, distantes dos centros e polos comerciais. É importante a garantia de acesso aos cidadãos de todas as classes sociais, aos meios de transporte adequados, acessíveis e de qualidade.

O transporte público de qualidade se torna uma peça central na construção de cidades mais sustentáveis. Embora existam desafios para a implementação e ampliação desses sistemas, é possível perceber os resultados positivos quando as políticas públicas priorizam essas ações. A integração de diferentes modos de transporte, como ônibus, metrô, bicicletas e caronas compartilhadas, são formas essenciais para criar uma rede de mobilidade que atenda a todas as necessidades da população. Desta forma, quando as integrações são bem planejadas, ajudam a aliviar o tráfego e contribuem significativamente para a redução da poluição.

Pensar na implementação e infraestrutura para meios de transporte não motorizados, incentivo a população a este meio de transporte, criação de ciclovias, garantir a segurança destes espaços, pela manutenção e conservação das vias, também tem um impacto direto na melhoria da mobilidade urbana. Tais medidas não apenas incentivam práticas mais saudáveis, como o uso de bicicletas e caminhada, mas também reduzem o número de veículos nas ruas. Como resultado, as cidades tornam-se mais acessíveis e menos poluídas, promovendo uma qualidade de vida superior para os habitantes

Além disso, a aplicação de novas tecnologias no transporte urbano, como semáforos inteligentes e aplicativos de mobilidade, otimiza os fluxos de trânsito e reduz o consumo de energia. O uso de veículos elétricos também é uma tendência crescente, pois contribui para a diminuição da emissão de poluentes, além de ser uma alternativa mais econômica a longo prazo. No entanto, para que essas tecnologias sejam eficazes, é necessário um investimento contínuo na infraestrutura necessária e a criação de políticas que incentivem a transição para alternativas mais sustentáveis.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. Desafios da Mobilidade Urbana no Brasil. Brasília, DF: IPEA, 2016. (Texto para discussão, 2198).

PEREIRA. Manoela de Freitas. Teto verde: o uso de coberturas vegetais em edificações. Rio de Janeiro. 2007, p.1 a 11.

RODRIGUES, José. Mobilidade Urbana: Desafios e Soluções para Cidades Sustentáveis. São Paulo: Editora ABC, 2020.

SANTOS, Ana. Planejamento Urbano e Sustentabilidade: Novos Caminhos para as Cidades Brasileiras. Belo Horizonte: Editora Ouro Preto, 2021.

SILVA, Carlos. Transporte e Sustentabilidade: Como as Novas Tecnologias Estão Transformando as Cidades. São Paulo: Editora Nova Geração, 2022.

VASCONCELOS, Maria. Cidades Inteligentes e Sustentáveis: A Mobilidade do Futuro. Rio de Janeiro: Editora Delta, 2019.

VARGAS, Heliana Comin. Imobilidade urbana. URBS, São Paulo, v.47, p.8-12, jul./ago./set. 2008. Disponível em: < http://www.vivaocentro.org.br/publicacoes/urbs/urbs47.pdf> Acesso em 18 abr. 2012

Infraestrutura cicloviária da cidade de São Paulo. Companhia de Engenharia de Tráfego - Disponível em: http://cetsp1.cetsp.com.br/mapabasico/map.aspx?map=infraciclo.

RESUMO
O artigo propõe uma reflexão sobre a atuação do educador na aplicação da metodologia estudo do meio desde seu surgimento até os dias atuais e seu impacto no ensino aprendizagem. Aborda sua origem, princípios e objetivos relevantes de cada época, bem como sua evolução ou não, tanto no Brasil como no exterior. A reflexão tem como base os princípios adotados pela Dra. Nídia Nacib Pontuschka[2], com a tese de doutorado, artigos e livros que abordam e refletem sobre a aplicação da metodologia estudo do meio e suas possibilidades reais vividas pelo docente não seu cotidiano, a fim de explanar as possibilidades que a prática permite e seus frutos. As preocupações da profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka para com a atuação do professor e o ensino do aluno se destacam constantemente em suas análises, trazendo importantes relatos sobre as práticas pedagógicas, condições de trabalho e qualidade de ensino. Considera-se finalmente que, para sua proposta de estudo do meio, diante das múltiplas ações e orientações que partem de órgãos de educação federal, estadual e municipal, há caminhos para o professor e a escola trilharem ofertando aos alunos dos diferentes níveis de ensino uma educação significativa, de qualidade, e que compreendam e saibam se situar no mundo em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: estudo do meio, interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem.

Summary
The article proposes a reflection on the educator's role in applying the methodology of field study from its inception to the present day and its impact on teaching-learning. It addresses its origin, principles, and relevant objectives of each era, as well as its evolution or lack thereof, both in Brazil and abroad. The reflection is based on the principles adopted by Dr. Nídia Nacib Pontuschka, including her doctoral thesis, articles, and books that discuss and reflect on the application of the field study methodology and its real possibilities experienced by teachers in their daily lives, in order to explain the possibilities that practice allows and its outcomes. The concerns of Professor Dr. Nídia Nacib Pontuschka regarding the teacher's role and student learning are constantly highlighted in her analyses, bringing important accounts about pedagogical practices, working conditions, and teaching quality. Finally, it is considered that, for its proposed study of the environment, given the multiple actions and guidelines that come from federal, state and municipal education bodies, there are paths for the teacher and the school to follow, offering students at different levels of education a meaningful, quality education, and that they understand and know how to situate themselves in the world in which they live.

KEYWORDS: environmental study, interdisciplinarity, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa e reflete sobre a aplicabilidade da metodologia do estudo do meio em escolas públicas pelo docente e o impacto no ensino-aprendizagem em diferentes épocas, na luz das reflexões da professora Dra. Nídia Nacib Pontuschka.

Cabe-nos refletir primeiramente sobre os avanços que a educação sofreu no decorrer dos séculos XX e XXI. Ao analisar este período percebemos que, apesar dos esforços e avanços, algo não se transformou, a organização dos estudos permanece até os dias atuais compartimentado em áreas de estudo. Ainda atualmente se ensina e aprende por meio das disciplinas – matemática, português, ciências, história, geografia, artes, entre outras, visto que o professor que ensina nas escolas, aprendeu nas universidades e faculdades, também por disciplinas compartimentadas.

Hoje em dia a escola que tem somente seu currículo pautado por disciplinas, que não há projetos diferenciados, é considerada uma escola tradicional, desinteressante no ponto de vista do aluno. O ensino tradicional mi-

nistrado não dá conta da formação dos alunos na sua integralidade, alunos que vivem a época das tecnologias, que têm acesso a informações a qualquer instante, e que ficar sentado numa cadeira ouvindo o professor falar num período de 5 a 8 horas é demasiadamente aborrecedor para ele. Também é dito que as escolas não acompanham os avanços da sociedade e que são, portanto, arcaicas, por isso os problemas de indisciplina, descontentamento, abandono, entre outros. Uma das preocupações e indagações da Dra. Nídia foi como melhorar este ensino, como deixá-lo mais atraente, como atender propostas governamentais, de interdisciplinaridade, de integração, unindo várias áreas dos saberes, favorecendo e transformando o estudo em algo mais agradável para os alunos, mais significativo, se a escola que existe é nos moldes da escola tradicional?

Professor tem sido alvo de críticas por vários setores da sociedade como um profissional que não corresponde às reais necessidades da escola contemporânea. Porém, por outro lado, sua formação acadêmica foi e é fragmentada há décadas em disciplinas nas universidades, sem formação para criar nexos entre as áreas, cada qual funcionando de forma independente. Neste contexto, leva consigo o aprendizado atomizado que adquiriu nas universidades e terá como frutos do seu trabalho o produto daquilo que vivenciou, ensinando também de forma atomizada. O professor não tem vivência da interdisciplinaridade, não é capacitado e nem incentivado no âmbito escolar a desenvolver projetos que demandam a integração de todas as disciplinas, apesar de estar nas políticas educacionais do país e de ser cobrada. A própria estrutura física e de organização da unidade de ensino não permite que projetos assim aconteçam com facilidade.

Pensar em uma atitude integradora, como proposta nos planos políticos educacionais, requer aprendizado e esforço por parte do professor, porque na maioria das vezes na escola pública não existe apoio para essa integração, recursos, favorecimento, engajamento. Na perspectiva da Dra. Nídia, o estudo do meio surge para o professor como uma metodologia que possa colocar em prática a política nacional adotada, porque propõe um trabalho que é por natureza interdisciplinar e integrador e permite a aprendizagem durante o processo, aproximando diferentes áreas e auxiliando este professor a superar suas dificuldades em inserir na sua ação pedagógica atividades que deem um passo além da disciplinaridade.

Conforme os documentos de orientação educacional dos órgãos oficiais, a perspectiva da escola básica é a Educação Integral e atender aos ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A princípio, a metodologia do estudo do meio traz em seu bojo os princípios básicos da política educacional no que diz respeito à educação integral do aluno, pois no seu processo é trabalhado a coletividade, a empatia, responsabilidade, participação, autonomia, determinação, integração entre as áreas, trabalho colaborativo, resolução de problema. Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, o cuidado com o meio em que vivemos. Portanto, a metodologia propões que as diferentes áreas do saber devem colaborar com essa meta e pensar em outras dimensões do conteúdo além do conteúdo conceitual de sua disciplina, vislumbrando também conteúdos atitudinais e os procedimentais, estreitando assim suas relações, apesar de todos os entraves e dificuldades que o professor possa encontrar.

Ara prosseguirmos com a nossa reflexão é necessário compreendermos o conceito de Estudo do Meio, entender que o método vai muito além do que um simples passeio, tem como meta criar o próprio currículo da escola e, por isso, deve ser meticulosamente planejado, ter seus próprios critérios e seu passo a passo divulgado para toda comunidade escolar, principalmente professores, para que se apropriem, de forma adequada, e o incluam em seu planejamento anual como um dos conteúdos a ser trabalhado no currículo, proposta audaciosa diante de tantas obstáculos, mas não impossível.

Evitar a fragmentação e buscar a totalidade por meio da interdisciplinaridade permite aos docentes e discentes a criar e executar o seu próprio projeto de ensino aprendizagem, construindo seu próprio currículo. Para tanto há de se romper com a metodologia de ensino tradicional, compartimentada, mesmo que não seja fácil. A mudança de atitude do educador, a valorização do trabalho

coletivo e a organização curricular passa a envolvê-lo no fazer e pensar o currículo da escola em que está. Poder o professor definir seu currículo com a participação dos alunos é de grande relevância e o trabalho ganha um salto de qualidade.
Aos poucos, o que se pretende, é de que os conceitos que permeiam a vida do professor vão se modificando: o que é uma aula? Onde pode acontecer? Como? Qual conteúdo ensinar? Todas essas reflexões internamente vão crescendo no íntimo de cada um e transformando a forma de ensinar do docente, tornando-a uma forma interessante e desafiadora.

HISTÓRIA E ORIGEM DO ESTUDO DO MEIO

ORIGEM DO ESTUDO DO MEIO

O estudo do meio não é uma metodologia recente, é uma prática inspirada em Francisco Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966). Ferrer, foi um pensador anarquista catalão, pedagogo, criador da Escola Moderna, tinha o objetivo de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem "mais perto da vida", ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social, contrapondo a Escola Tradicional e seus métodos. Fundou a Escola Moderna em 08 de setembro de 1901. Segundo GALLO, a Escola Moderna era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre. Além disso, eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Por entender que os livros didáticos disponíveis à época não eram adequados àquilo e à forma como pretendia educar, criou uma editora, La Editorial, para publicar os livros que seriam utilizados em sua escola. (GALLO, 2013)
Em 1924, Celestian Freinet, pedagogo anarquista francês, estruturou o método criando as "aulas passeio" que levavam os alunos para fora dos limites de dentro da escola. Também criou o "Livro da Vida", onde os alunos registravam suas experiências vividas.
O movimento da Escola Moderna foi inspirado em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Freidrich Fröebel (1782-1852), John Dewey(18591952). Visto a necessidade do novo mundo de negócios e produção e a escola que contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais, Rousseau propôs uma concepção nova de ensino, segundo Libâneo, baseada nas necessidades e interesses imediatos da criança:

"A preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Antes de ensinar as ciências, elas precisam ser levadas a despertar o gosto pelo seu estudo. Os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e o sentimento. O contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta o interesse e suas potencialidades naturais". (LIBÂNEO, 1994)

Na Escola Moderna, segundo Libâneo, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência em que são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. O currículo não se baseia nas matérias de estudos convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações da vida presente, de modo que a escola se transforme em um lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade.
Na década de 60, o método Estudo do Meio ganhou força no Brasil, no interior do movimento da Escola Nova. A metodologia de ensino Estudo do Meio, nesse breve relato histórico, constatamos que é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios sócio-educacionais que se lhes presentavam à época.

ESTUDO DO MEIO NO BRASIL

As primeiras escolas no Brasil a implantarem a saída de campo como atividade de estudo foram as escolas anarquistas. Em 1910 e 1920, imigrantes italianos e espanhóis trouxeram ideias anarquistas, fundando várias escolas operárias no Brasil, com princípios da Escola Moderna ou também chamada de Escola Racionalista. Esses imigrantes chegaram no Brasil com experiências de organiza-

ções sindicais vividas na Europa. O contexto no Brasil era a do início da industrialização, início do século XX, as escolas particulares eram para filhos dos empresários, e as escolas públicas, que começara a surgir na época para filhos dos operários, os primeiros grupos escolares, seguiam os princípios da política da época, dos novos industriais que era uma elite que gostava de ostentar. Os operários eram principalmente italianos, espanhóis e seus filhos, que trabalham nas fábricas desde crianças e precisavam ser educados, mas não queriam que fossem educados pela doutrina empresarial que começava a se formar.
Os empresários da época tinham como conceito de nação um país que tinha riqueza material e patrimonial que acumulava. Os imigrantes, já com experiências sindicais, se contrapunham a essa ideia, conforme podemos ver nos relatos de PONTUSCHKA. A ideia de nação desses imigrantes era a seguinte:

Nação é, antes de tudo, um povo que fala a mesma língua, um povo que vale pela sua grande instrução, pela cultura que possui e pelo nível de vida que proporciona a todos os membros de sua sociedade indistintamente. Todos nascem iguais, do mesmo modo, crescem alimentados pelos meios naturais comuns, tendo necessidades físicas e psíquicas semelhantes e devem morrer, de modo geral, dentro das mesmas idades-limites. Ninguém nasce escravo, pobre, rico, trabalhador, doutor, político ou presidente. As diferenciações existentes foram criadas por uns poucos, por uma minoria, deveres sem direitos, obrigações sem possibilidades iguais, situação que o tempo consolidou, tornou costume, convertendo em leis, em normas de vida. Depois disso, gerações e gerações nascem e morrem sem perguntar, por que existem tais desigualdades? (Rodrigues, 1984 apud Pontuschka, 2004)

Para os anarquistas as escolas deveriam ser espaços de debates, livres, que levassem os alunos terem suas próprias opiniões e assim queriam que seus filhos fossem educados. Algumas informações, características e princípios relevantes sobre as escolas anarquistas no Brasil traçaremos a seguir para conhecimento e reflexão:

Educação não era atrelada aos interesses capitalistas, para trabalhadores e seus filhos e fazia crítica à ideologia burguesa;
Rejeitavam sistemas públicos por serem ideológicos, preconceituosos, aliados à classes dominantes, por isso a tarefa de educar caberia à comunidade anarquista;
Introduziram a coeducação, pois consideravam saudável o convívio entre meninos e meninas e diferentes segmentos sociais.
Instrução era científica e racional, que eduque pela razão, integral, laica e procediam à ampla politização do trabalhador, e para isso precisavam conhecer a realidade além dos muros da escola;
Ensino fundamentado na observação e formação do espírito crítico;
Utilizavam método de Francisco Ferrer, fundador da Escola Moderna de BarcelonaEspanha.

A primeira escola no Brasil fundada foi pelo anarquista Luigi Basile, em 1902, foi a escola Dante Alighieri, no bairro do Brás em São Paulo, bairro italiano. Em 1911, por motivos de doença, foi vendida ao Professor Rodolfo Camurri, que mudou a escola para a Chácara Dieberger, na atual Alameda Jaú. Depois surgiu uma escola na avenida Celso Garcia, fundada por italianos, espanhóis, portugueses e brasileiros. E surgiram outras no interior de São Paulo, como em Campinas, Sorocaba, ou seja, onde as indústrias iam se instalando.



Imagem 1-Sede da primeira escola Dante Alighieri, no Brás

A educação acontecia também em prédios de associações, em igrejas e em casa de

militantes e o método era sempre igual em todas, e assim a Escola Moderna foi sendo divulgada pelo país afora. As experiências que os imigrantes trouxeram de seus países de origem conscientizavam o povo de seus direitos e deveres. A escola dirigida por João Penteado, 1912, numa casa simples na rua Saldanha Marinho número 66, no bairro paulistano do Belenzinho em São Paulo, incluía em seu currículo exercícios epistolares, as descrições e as excursões, conforme método de Ferrer. O aluno observava, descrevia o meio natural e social, refletia e propunha transformações.

Parecia óbvio que em breve essas escolas começariam a incomodar a elite dirigente do país, o que de fato aconteceu em 1920, quando foram acusadas de propagar ideologia exótica e perturbar a ordem. Foram fechadas e em 1925, quando José Oiticica, professor do Colégio Pedro II, escola pública modelo localizada no Rio de Janeiro, elaborou a teoria anarquista, escrevendo poesias, teatro, contos, etc., terminando exilado. Assim como ele, muitos que eram do movimento anarquista ou apoiavam o movimento foram mortos e/ou exilados do país.

A ideia de educação que se propunha em conhecer a realidade para transformá-la sofreu mudanças com a Escola Nova em meados do século XX. A Escola Nova valorizava a criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e sujeito da sua aprendizagem e agente de seu próprio desenvolvimento. O tratamento científico do processo educacional considerava as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico, respeito às capacidades e aptidões individuais, individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagem, rejeição de modelos adultos em favor da atividade e da liberdade de expressão da criança.

Os anarquistas utilizavam o Estudo do Meio com o objetivo de transformar a realidade. A Escola Nova utilizava o Estudo do Meio para integrar o aluno ao seu meio, conforme pedagogia interacionista de Piaget(1896-1980), que apoia-se na ideia de interação entre o organismo e o meio, para Piaget a aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. No Brasil, segundo Libâneo (1994), o movimento da Escola Nova era a corrente progressivista ou Didática Ativa, entendida como "direção ou orientação da aprendizagem, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. Na Escola Nova importa o processo de aprendizagem (experiência do aluno por meio da investigação) e não a direção do ensino, dando menos atenção ao conhecimento sistematizado. O professor tem que colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. O Professor incentiva, orienta, organiza as atividades adequando às capacidades do aluno. Os métodos e técnicas foram de trabalho em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos, experimentações etc. Métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimentos. Centro da atividade escolar – o aluno ativo e investigador, Professor não ensina, ajuda o aluno aprender.

Esses princípios permearam propostas a partir de 1920 até a década de 60, quando foram adotados em algumas escolas, nas quais os currículos permitiram a realização, os estudos do meio. Nas décadas de 50 e 60 o estudo do meio já era visto como uma possibilidade de aproximar as disciplinas, pois podemos observar acontecendo nas escolas vocacionais e nas classes experimentais de ginásio (Colégio de Aplicação da FFLCH-USP). A Escola Experimental da Lapa, a Escola de Aplicação e os colégios vocacionais, foram escolas pioneiras na rede pública de São Paulo que adotavam os princípios da Escola Nova. O estudo do meio era considerado já um método interdisciplinar e tinha como carro-chefe os Estudos Sociais (Geografia e História), fornecendo as diretrizes do trabalho. As escolas vocacionais funcionaram de 1962 a 1969 e continham uma proposta pedagógica revolucionária e representaram um marco na história de educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica, segundo Pontuschka (1999). A Professora ainda afirma que, apesar da disciplina Estudos Sociais ser o carro-chefe, não havia perda das especificidades das outras áreas, já que numa mesma sala ficavam mais de um professor e de diferente disciplina.

Conforme relata Professora Nídia, se trabalhava nessas escolas de duas formas, uma seguia os currículos franceses, com leituras de textos franceses para debate em sala de aula, e outra trabalhava com os círculos concêntricos, iniciando com o estudo do entorno da escola, depois da cidade de São Paulo, do estado de São Paulo (litoral e interior) e o Brasil (Minas Gerais e Brasília, por exemplo), financiados pela associação de pais.
Percebia-se o debate sobre a metodologia de ensino estava em pauta entre os estudiosos. Silva Magaldi, em 1965, caracterizou o duplo aspecto do Estudo do Meio como método e como fim em si mesmo, ou seja, como técnica:

Como fim, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e "flexibilizando" seu acervo cultural de forma direta, não livresca, através da experiência vivida, e como método, ele desenvolve o espírito de síntese, permite à criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios de expressão, a ligar-se ao seu meio mais próximo, mas também aos meios mais amplos de pátria e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, a captar a "solidariedade universal" dos fatos históricos, a criar suas consciências de responsabilidade, a forjar a ideia de "participação". Seu valor, altamente formativo, é indiscutível. (Magaldi, 1965, p. 71 apud Pontuschka, 2004)

Nessa mesma época, Angel Marquez, segundo Pontusckha (2004), conceituava meio como "conjunto de realidades externas aos sujeito, que age sobre ele e sobre o qual o sujeito age, procurando não perder jamais de vista o contexto natural e humano". Ressaltando, como fim, o valor que o estudo do meio tem para que os alunos assimilem conhecimentos relacionados às várias disciplinas por meio do vivido e como método, a formação do educando como pessoa e como cidadão.
Em 1968, com a ditadura militar, o trabalho nessas escolas foi interrompido e em 1969 essas escolas foram fechadas e professores, alunos e pais tiveram que prestar depoimentos à polícia. Na década de 70, os professores que permaneceram na profissão, levaram para as salas de aula a experiência adquirida, porém de forma solitária e sem registros.
Muitos dos professores consideraram e aplicavam o Estudo do Meio como técnica ou um conjunto de técnicas, momento de visualizar a teoria, pois levava à pesquisa, à observação, à convivência em grupo, divisão de trabalho, etc. Porém, ressalta Pontuscka, só atingiria os objetivos se o Estudo do Meio fosse utilizado como método, superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando alunos e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações (P. 256, 2004). Mas as reflexões continuaram em torno dessa prática pedagógica.
Na década de 70 Debesse-Arviset afirma que o Estudo do Meio "Não é só uma excursão de Geografia, é um método de captação do real". Em 1980 Maria Teresa Nidelcoff, considerou o Estudo do Meio como técnica, e conceituou meio como toda realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos.
Com o fim da ditadura militar, em 1985, as discussões sobre propostas curriculares vieram à tona e o Estudo do Meio com caráter interdisciplinar ganhou força novamente.
O Estudo do Meio no Brasil durante os anos de 80 e 90 aconteceu tanto em escola pública como na privada. Nessa época aplicava-se o método sob duas óticas, era considerado pelas escolas um Estudo do Meio uma saída para entretenimento dos alunos ou o Estudo do Meio como um projeto interdisciplinar, que demandava pesquisa iconográfica e bibliográfica, saída de campo e posterior sistematização.
Nesses anos também surgiram empresas, que existem até hoje, que realizavam Estudos do Meio para as escolas privadas e de elite, com valores salgados e locais escolhidos para saídas e estudos às vezes muito distantes, chegando até mesmo algumas escolas optarem por locais fora do Brasil. Para a escola pública, que era e é a maioria das escolas do nosso país, esses estudos ofertados, apesar de algumas empresas ofere-

cerem um projeto de qualidade, não eram e não são possíveis de concretização, pois não condizia e não condiz com a realidade socioeconômico dos alunos da rede pública, ficando a maioria excluídos dessa metodologia, com exceção de algumas escolas que contavam com a atuação de professores que, isoladamente, se esforçavam para realizá-la dentro das condições de estrutura e financeira da escola pública.

Apesar das críticas à Escola Nova por priorizar o método em detrimento do conteúdo, priorizando a integração do aluno ao meio, o contato direto com a realidade, enfim, priorizando o Estudo do Meio, alunos e ex-alunos relatam a importância para sua formação enquanto profissionais e enquanto cidadãos. Após a realização do Estudo do Meio é costume ouvirmos do discente: - Nossa professora, a aula mais importante e que jamais esqueci foi o Estudo do Meio, ...- nunca imaginei que este lugar tinha tanta história..... - Eu não gostava daqui, mas agora eu gosto.... Enfim, relatos que emocionam, pois mostram os vínculos, o afeto, a relação que nossos alunos vão criando com o lugar e seus usuários, por meio da metodologia do Estudo do Meio.

Em 1992, a Secretaria Municipal de Educação elaborou uma publicação sobre a prática do Estudo do Meio e a participação de diferentes disciplinas, tendo como princípio o coletivo, a interdisciplinaridade e a preservação de cada área de estudo, relatando o papel de cada uma. Concretizando assim uma política educacional voltada para essa metodologia.

ESTUDO DO MEIO ATUALMENTE

As pesquisas mais recentes, à partir dos anos de 2000, sobre o Estudo do Meio têm mostrado sua significância e atualidade, estudiosos como Goettems, Boscolo, Pontuschka, Paganelli e Cacete, Bittencourt escreveram uma infinidade de artigos e reflexões que contribuíram para o esclarecimento sobre o tema.

Mesmo com todos os estudos realizados e propagados, é preciso acrescentar que o termo estudo do meio nem sempre é utilizado de forma correta. Ainda hoje muitas escolas denominam “estudo do meio” para qualquer saída fora da escola, como ir assistir uma peça de teatro, visitas esporádicas a uma indústria ou fazenda, um passeio em um parque da cidade. Mesmo que essas atividades possuam um valor pedagógico e lúdico, denominá-las de estudo do meio, segundo Pontuschka, impede o aprofundamento do tema e ampliação de seu significado e potencial na elaboração do currículo escolar. O uso indiscriminado do termo impede, em diversas situações, o aprofundamento teórico desta prática pedagógica que, reduzida a uma visita, a um passeio, a uma aula de campo, perde, na perspectiva que aqui defendemos, grande parte de seu valor formativo e educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos tempos, os estudos sobre o tema mostraram que tais atividades têm contribuído para o fortalecimento da autonomia da instituição escolar e dos professores de maneira geral, quando esta tem em sua prática pedagógica, o estudo do meio. Incluir no currículo o estudo do meio e a escola fazer seu currículo a partir dele é uma opção para não utilizarem materiais didáticos oficiais, que guiam o trabalho de professor, é uma possibilidade de sair do tradicionalismo, do ensino desinteressante e compartimentado.

Os estudos do meio podem ser uma metodologia de fortalecimento das práticas educativas públicas para as nossas comunidades, porque organiza fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola se situa. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar, os estudos do meio podem ser valiosos instrumentos para a compreensão e superação daquelas injustiças.

Podemos dizer que a escola adentra em seu lugar ganhando força para projetos que propiciam o bem estar da população do entorno.

Portanto, atualmente há a consciência evidente que o estudo do meio não é uma saída qualquer, não é uma prática sem um fim, é uma prática a serviço da cidadania, da formação do discente, do reconhecimento de seu lugar no mundo, de seus direitos e deveres, que é sobre o estudo do espaço que

habita o homem. É uma prática que foge a compartimentação do conhecimento, possibilita a interdisciplinaridade dando uma nova roupagem à educação, cumprindo assim a formação integral do aluno, portanto uma educação significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

CARVALHO FILHO, Odair R. O ensino de Geograifa e o estudo do local: o Projeto Nós Propomos!" no estado de São Paulo/Brasil. RIbeirão Preto, 2020.

GALLO, S. Francisco Ferrer: o mártir da Escola Moderna. Pro-posições, 24, 2013.

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

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In CARLOS, Ana Fani A.(org) Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (ORGs). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo. Contexto. 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papiros, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLU, T. I.; CACETE, H. N. Para ensinar e aprender Geografia.1º ed. São Paulo, Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N., BITTENCOURT, C. M. F., NADAI, E., & KULCSAR, R O "Estudo do Meio" como trabalho integrador das práticas de ensino. Boletim Paulista De Geografia, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental. 2019.

DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA

RESUMO:
O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica caracterizada por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que impactam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos. No ambiente escolar, estudantes com TDAH enfrentam dificuldades na concentração, na organização das atividades e no controle emocional, o que exige a adoção de estratégias pedagógicas específicas para garantir um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre estratégias de ensino voltadas para alunos com TDAH, analisando abordagens pedagógicas que favorecem a atenção, o engajamento e a retenção do conhecimento. Os principais autores dessa pesquisa são Silva (2014) que traz do ponto de vista médico, as causas, sintomas e características do transtorno, bem como subsídios e suporte pedagógico para professores, familiares e cuidadores, no trato com a criança com TDAH. Maia e Confortin (2015) também fundamentaram esse trabalho, trazendo colocações relevantes sobre a importância do diagnóstico precoce e o olhar do professor de maneira atenta e paciente para o aluno com o transtorno. Muszkat et al (2017) e Graeff e Vaz (2008) também subsidiaram a pesquisa salientando sobre as dificuldades do diagnóstico, destacando as características que precisam ser consideradas nesse processo, diferenciando mal comportamento e indisciplina do transtorno. Entre as principais estratégias discutidas estão o uso de metodologias ativas, recursos tecnológicos, ensino estruturado, flexibilização curricular e técnicas de regulação emocional. Além disso, destaca-se o papel fundamental dos professores na mediação do aprendizado e na criação de um ambiente escolar adaptado às necessidades desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Dificuldades de Aprendizagem; Estratégias de ensino.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afetam significativamente o funcionamento social, acadêmico e emocional do indivíduo.

No contexto educacional, o TDAH representa um desafio tanto para os educadores quanto para as famílias, pois interfere diretamente na capacidade da criança de manter a atenção, organizar tarefas, controlar impulsos e adaptar-se a regras e rotinas escolares. Muitas vezes, a falta de compreensão sobre o transtorno pode levar a diagnósticos tardios, práticas pedagógicas inadequadas e estigmatização da criança.

Pesquisas na área da neurociência e psicopedagogia indicam que a adaptação das metodologias de ensino pode contribuir para a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com TDAH. Abordagens como metodologias ativas, uso de tecnologia educacional, flexibilização curricular e técnicas de regulação emocional são fundamentais para melhorar o engajamento e a retenção do conhecimento. Além disso, a capacitação dos professores e o suporte da família desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente.

Pensando nisso, a escolha do tema se deu diante da relevância de se apresentar, por meio de uma revisão literária, estratégias de ensino que possam ser adotadas em sala de aula, de modo a minimizar essas dificuldades e auxiliar o aluno em seu desempenho escolar.

Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre estratégias de ensino para alunos com TDAH, analisando práticas pedagógicas que favorecem o aprendizado e discutindo os desafios enfrentados pelos educadores. O estudo busca compreender como diferentes abordagens podem contribuir para um ensino mais inclusivo, visando à construção de um ambiente educacional que respeite as necessidades e potencialidades desses

estudantes.
Discorreremos inicialmente, sobre os principais sintomas que acometem os indivíduos com TDAH, a relevância do diagnóstico e a importância do olhar atento das pessoas que rodeiam a criança (cuidadores, professores, pais, familiares, médicos pediatras, etc.), para acelerar esse processo, uma vez que quanto mais precoce o tratamento for iniciado, melhor a chance de qualidade de vida e desempenho escolar do aluno.
No último item, traremos algumas dicas e estratégias de ensino a serem adotadas pelos docentes, a fim de contribuir para a formação continuada dos mesmos a respeito do tema, como um suporte pedagógico para lidar com situações adversas e abordar de forma respeitosa, qualitativa e equitativa a criança com TDAH.

DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DOS PRINCIPAIS SINTOMAS AO DIAGNÓSTICO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico crônico, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ele tem origem genética e pode afetar crianças, adolescentes e adultos, impactando significativamente o desempenho acadêmico, profissional e as relações interpessoais.
Silva (2014) em sua obra Mentes Inquietas TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade, traz alguns pontos observáveis no comportamento de crianças e adultos que apresentam o TDAH, como crianças que demonstra extrema necessidade de estar em constante movimento, tem dificuldade em prestar atenção na aula, se distraindo ao menor estímulo, além de dificuldades de aprendizagem e relacionamentos.
No que se refere a homens e mulheres, outra característica muito comum apontada pela autora é a desorganização, pessoas enroladas, impacientes, cheios de energia, que tendem a abandonar projetos no meio do caminho e estão sempre em busca de algo novo e estimulante. Apresentam altos e baixos repentinos, são impulsivos, esquecem compromissos importantes, perdem objetos com constância, não param em empregos e tendem a trocar de relacionamento como se "trocasse de roupa".

De acordo com Silva (2014):

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância, e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente de grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente.

As crianças com TDAH são comumente descritas como desligadas, aborrecidas e desmotivadas frente às tarefas, sem força de vontade, bagunceiras e desorganizadas. São crianças agitadas, como se estivessem a mil por hora ou com bicho carpinteiro, são barulhentas e tendem a fazer coisas fora de hora (Barbosa, 2001 apud GRAEFF, VAZ, 2008).
O TDAH é considerado um problema de saúde pública e é caracterizado pela desatenção, isto é, pela dificuldade em prestar e manter a atenção por um determinado tempo, em responder corretamente quando algo lhe for solicitado, não conseguir seguir regras impostas, seja pelos pais ou professores, dificuldade em concluir tarefas diárias e de se organizar em determinado assunto ou contexto; hiperatividade que se caracteriza por movimentos estereotipados como agitação das mãos e pés, não conseguir permanecer em um mesmo local por muito tempo; e impulsividade, ou seja, a criança oferece respostas precipitadas e tem dificuldade em esperar sua vez. (SOUZA, et al, 2021).
Silva (2014) discorre sobre os principais sintomas do TDAH da seguinte forma: alteração de atenção, impulsividade, hiperatividade física e mental.
Alteração da atenção: Embora a hiperatividade seja um dos sintomas mais comuns do TDAH, algumas pessoas com o transtorno podem não apresentar esse sintoma, no entanto, a autora destaca que a alteração de atenção é uma característica muito marcante, pois o indivíduo tende a apresentar forte tendência à dispersão. Para um adulto com TDAH, "manter-se concentrado em algo, por menor que seja, pode ser um desafio tão grande como para um atleta de corrida com

obstáculos que precisa transpor barreiras cada vez maiores até chegar ao fim da pista". (SILVA, 2014).
Impulsividade se refere a maneira como a pessoa com TDAH reage aos estímulos do mundo externo. "Pequenas coisas são capazes de lhe despertar grandes emoções gera o combustível aditivado de suas ações". (SILVA, 2014). No caso das crianças, a autora declara que:

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas – e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis, como mal-educadas, más, grosseiras, "estraga-prazeres", irresponsáveis. Nas crianças TDAs, esses comportamentos são, além de mais intensos, mais frequentes. E é, claro, isso será um dos fatores de grande influência na formação de autoestima cheia de buracos. Todo TDA, na vida adulta, apresentará problemas com sua autoestima, e este é o maior de todos os desafios de seu tratamento: a reconstrução dessa função psíquica que, em última análise, constitui o espelho da própria personalidade.

Ser impulsivo, de acordo com Silva (2014) é uma das principais causas da criança com TDAH apresentar dificuldades em relacionar-se com os outros, pois nesse caso, a criança diagnosticada com TDAH tende a atropelar brincadeiras para fazer parte delas, ao mesmo tempo em que pode se desinteressar rapidamente pela atividade, que ora insistiu tanto para participar.
Hiperatividade física e mental: nesse caso, a hiperatividade física, segundo a autora, é muito fácil de identificar, pois as crianças que apresentam hiperatividade, se mostram agitados, movendo-se sem parar, seja em casa, em sala de aula, no playground, etc. Já nos adultos, essa hiperatividade predomina mentalmente e se apresenta de maneira mais sutil – embora a autora enfatize que não se trata de ser menos penosa que a física.
Trata-se do adulto "que interrompe a fala do outro o tempo todo, muda de assunto antes que o seu interlocutor possa elaborar uma resposta e não dorme à noite porque seu cérebro fica tão agitado que não consegue se desligar". (SILVA, 2014). Os jovens hiperativos são, frequentemente, imprudentes e impulsivos, sendo suas relações marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reservas. São impopulares com os outros e tendem a se isolar socialmente. (MAIA, CONFORTIN, 2015).
No caso das crianças com TDAH, Silva (2014) salienta que na infância o diagnóstico se torna ainda mais difícil, pois como supracitado, as características principais do transtorno é desatenção, impulsividade e hiperatividade e ao considerarmos que essas três características são muito comuns na infância, como a agitação, as correrias, a falta de atenção em atividades encadeadas e prolongadas, principalmente se não tiverem um atrativo especial.
Muszkat et al (2017) salienta que o TDAH, em grande parte, associa-se a outros problemas como dificuldades de aprendizagem, os transtornos de humor, de ansiedade e vários problemas comportamentais. "Tais comorbidades não apenas ampliam a dimensão de impacto do transtorno como também nos colocam diante de desafios diagnósticos, que só podem ser abordados dentro de uma perspectiva interdisciplinar". (MUSZKAT et al, 2017).
Para diagnosticar a presença de um indivíduo com TDAH, faz-se necessária a comprovação feita por um profissional especializado; porém, muitos indícios precisam ser manifestados, para que se possa suspeitar da presença desse sintoma. Os indícios mais frequentes, e possíveis de detectar, apresentam-se desde os primeiros meses de vida, etapa em que o bebê se mostra insaciável, irritado, tem cólicas acentuadas e apresenta dificuldade de alimentação e sono. (MAIA, CONFORTIN, 2015).
Segundo Peixoto e Rodrigues (2008 apud GRAEFF, VAZ, 2008), o processo diagnóstico do TDAH deve envolver a família e os professores durante a coleta de dados, sendo necessário o preenchimento de protocolos específicos, que buscam compreender o comportamento da criança nos diferentes contextos em que está inserida. A avaliação do TDAH deve ser criteriosa, utilizando-se de vários instrumentos e de feed-backs entre profissionais da área da saúde, firmando

um compromisso de avaliação interdisciplinar para o transtorno (GRAEFF, VAZ, 2008).
O diagnóstico final deve ser elaborado por um profissional especialista no assunto, que tenha conhecimento para descartar outras doenças ou transtornos. A afirmação só será válida após o médico psiquiatra se valer de seus exames e da informação dos demais profissionais que acompanhem o caso - psicólogo, terapeuta, educadores, psicopedagogos. (MAIA, CONFORTIN, 2015).

Diagnosticar o TDAH é uma tarefa complexa e requer experiência e maturidade. Uma vez que não existem exames complementares que por si só diagnostiquem tal transtorno, seu diagnóstico apoia-se na combinação cuidadosa da observação e dos dados da história clínica e das repercussões dos sintomas comportamentais na rede relacional da criança. A avaliação do desempenho da criança em testes neuropsicológicos e medidas fisiológicas da atenção, do controle inibitório, da organização e do planejamento de tarefas é fundamental, uma vez que, como dissemos, o diagnóstico é interdisciplinar. Neste sentido, é também de extrema relevância os relatos e depoimentos de familiares, professores e/ou pessoas da rede social da criança. Assim, durante a entrevista diagnóstica devem ser avaliados não só os sintomas, mas fundamentalmente a intensidade e o grau de prejuízo das funções adaptativas que tais sintomas condicionam. É essencial procurar, através de uma anamnese sensível e atenta, delimitar o contexto familiar e educacional envolvidos com os sintomas. (MUSZKAT et al, 2017).

O diagnóstico do TDAH é clínico, devendo ser feito por médicos especialistas no assunto, com ou sem auxílio de uma equipe interdisciplinar que pode ser composta por: neurologista, neuropsicólogo, psicólogo, psicopedagogo, e/ou fonoaudiólogo. De acordo com Stroh (2010), todo diagnóstico deve seguir os seguintes passos:
Entrevistas com os pais (levantamento das queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais);
Entrevistas com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamento com adultos e crianças);
Questionários e escalas de sintomas para serem preenchidos por pais e professores;
Avaliação/observação da criança no consultório;
Avaliação neuropsicológica;
Avaliação psicopedagógica;
Avaliação fonoaudiológica.
De acordo com Silva (2014):

O principal instrumento de um médico, de um psicólogo ou de outro profissional habilitado que queira avaliar a possibilidade de uma criança ser TDA é pura e simplesmente a observação. Mas, claro, uma observação muito especial; o observador deve estar treinado a captar as nuanças tanto no comportamento manifesto da criança como nos relatos de pais e/ou cuidadores, professores e de outras pessoas do convívio dela para analisar os fatores que a caracterizam como TDA.

O TDAH pode dificultar o desempenho acadêmico, devido à dificuldade de concentração e organização. No entanto, com apoio adequado e estratégias personalizadas, os indivíduos podem desenvolver habilidades para lidar com o transtorno e alcançar uma vida produtiva e bem-sucedida.

TDAH E APRENDIZAGEM: PAPEL DO PROFESSOR NO ÂMBITO ESCOLAR
O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH pode dificultar o desempenho acadêmico, a organização dos estudos e a interação social dos alunos. No entanto, com estratégias pedagógicas adequadas, é possível promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva para esses estudantes.

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias

algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p.8 apud MAIA, CONFORTIN, 2015).

A boa adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento interpessoal adequado com os pares e as boas notas são padrões esperados de uma criança em idade escolar. A presença de TDAH, transtornos do aprendizado (TA) ou, ainda, a presença de ambos os diagnósticos em comorbidade representam fatores de risco importantes para o mau rendimento escolar. Os TA podem ser entendidos como um fracasso para desenvolver habilidades específicas esperadas para a idade e escolaridade, na ausência de privação sensorial, doença neurológica ou déficit intelectual global significativo. Ainda hoje, as dificuldades acadêmicas experimentadas por portadores de TA são freqüentemente malcompreendidas e entendidas apenas como um reflexo de desmotivação e/ou pouco empenho, sendo negligenciada a investigação adequada dessas condições primárias. (SOUZA et al, 2007).
É cada vez mais comum encontrar, na escola, estudantes com TDAH, que são confundidos com jovens que possuem mau comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos, mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas. (MAIA, CONFORTIN, 2015).
O aluno com TDAH tem plena condição de desenvolver seu potencial criativo, mas quando perde o foco da atenção, deixa suas atividades pela metade, não chegando assim a concluí-las. Neste sentido o processo de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno alcança depende significativamente da atuação do professor nesse processo, e o tipo de metodologias que irá utilizar com esse aluno. Cabe então, estimular constantemente a atenção do aluno com TDAH, para que não venha se perder a qualquer novo estímulo do ambiente. (SILVA, DIAS, 2014).
Para Holanda et al (2023) no âmbito escolar o foco deve ser direcionado a evitar o fracasso escolar, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que despertem o interesse do estudante diagnosticado. Mostra-se fundamental propiciar um ambiente escolar adequado. A organização da sala deve ser minimalista, sem enfeites e cores que concorram com o foco da aula. A posição do estudante na sala deve ser na frente e centralizado. O ambiente deve ser livre de qualquer discriminação e preconceito.
O profissional que atua na área educacional faz-se necessário estar em constante atualização e estudos para que a haja qualidade na metodologia aplicada em sala, e no processo educativo dos alunos, pois é através das competências de habilidades dos profissionais que se configura uma identidade própria e singular na vida dos alunos como também na instituição. (SILVA, DIAS, 2014).

O rendimento escolar da criança com TDA é marcado pela instabilidade. Um exame nos boletins escolares ou nos registros dos professores pode ilustrar bem o problema: em um momento, ela é brilhante; em outro, inexplicavelmente, não consegue apreender os conteúdos ministrados. Tais momentos tão díspares, muitas vezes, são bastante próximos no tempo. Não é incomum que se alternem de um dia para o outro. A instabilidade da atenção é a causa desse sobe e desce no desempenho. Caso a criança seja também hiperativa, o problema pode se agravar, pois, além da desatenção, a incapacidade de se manter quieta em sua carteira a impedirá não só de aprender, como também de conquistar e manter amizades. (SILVA, 2014).

Silva (2014) ressalta a importância da parceria entre escola e família para melhorar a qualidade de vida e desempenho escolar de crianças com TDAH, pois além do acompanhamento médico e psicológico, é fundamental que crianças com o transtorno se sintam em um ambiente confortável, adequado e receptivo à mudanças, aberto às diferenças e às variações no ritmo de aprendizagem. A autora nos traz importantes dicas no gerenciamento do TDAH em sala de aula, conforme elencadas abaixo:

Conhecimento: os professores necessitam de ter conhecimento sobre o assunto, ter jogo de cintura e flexibilidade para auxiliar o aluno com TDAH;
Diagnóstico: como bem enfatiza a autora (SILVA, 2014), não cabe ao educador fazer o diagnóstico de TDAH em crianças, mas ao perceber os sintomas, deve orientar a família a buscar ajuda, pois quanto mais rápido o início de tratamento, menos dificuldades apresentará em sua vida escolar;
Parceria entre escola e família: As reuniões com familiares precisam ocorrer regularmente, a fim de situar a família quanto ao desempenho escolar do aluno, bem como seus avanços e dificuldades, não somente quando as crises forem maiores;
Parceria entre os profissionais que cuidam e acompanham essa criança: segundo a autora, é importante que haja esse contato entre professores, psicólogos, médicos que fazem o acompanhamento dessa criança. Uma ideia trazida pela autora é a de convidar os profissionais de saúde a visitarem a escola, orientando-os no trato com seus pacientes com TDAH, isso fará com que o trabalho feito na escola complemente o que é realizado no consultório;
Paciência e cuidado com crianças com TDAH: aqui a autora ressalta a importância da paciência do educador para a sua criança com TDAH, salientando que isso não significa ser permissivo e tolerante em excesso. É preciso manter a disciplina em sala de aula e exigir que os limites sejam obedecidos, de maneira clara, sem excessos;
Incentivar e evidenciar os avanços e conquistas obtidos pela criança: aqui a autora reflete sobre a relevância de elogiar as pequenas e grandes conquistas dos pequenos com TDAH, quando este consegue se comportar bem ou realizar uma atividade complexa. Para a autora, elogiar é melhor que "punir" sempre que ocorre o contrário, quando as regras não são seguidas ou haver mal comportamento por parte do aluno;
Lugar de assento adequado: a autora destaca que a criança com TDAH precisa sentar-se perto do professor ou de um colega afetivo e positivo. Longe de janelas, corredores com larga passagem de pessoas, colegas "tagarelas", que possam servir de distração;
Rotina clara e objetiva: por ter dificuldade de organização, se faz necessário que o professor mantenha uma rotina clara e objetiva com essa criança, bem como os combinados e regras de convivência (o que fazer ou não fazer, por exemplo);
Contato através do olhar: o professor precisa manter contato visual com o aluno, pois assim, auxilia o aluno a manter o foco e trazê-la de volta às suas explicações, sempre que ela se distrair;
Em momentos oportunos, abaixar o tom de voz: para a autora, falar baixinho ou sussurrar de vez em quando, o aluno pode ouvir melhor do que quando gritamos;
Diálogo firme e consistente: sempre se dirigir ao aluno de maneira assertiva em sua colocação, mas sempre de maneira gentil e afetuosa;
Orientações curtas e claras: para os alunos com TDAH, as orientações necessitam ser curtas e claras, com vocabulário de fácil compreensão;
Dividir tarefas complexas: para as tarefas que exigirem mais da concentração e atenção do aluno, a autora indica que o professor a divida em diversas pequenas orientações, de modo a facilitar e viabilizar a sua compreensão e desempenho;
Escuta ativa: esperar com calma o que o aluno tem a dizer. Ele pode demorar um pouco para conseguir expressar suas ideias com clareza;
Repita as ordens: o professor precisa procurar entender se o aluno compreendeu o que ele disse e se necessário, repetir suas ordens mais de uma vez, verbalizando calmamente o que está sendo solicitado;
Incentive o uso da agenda: o professor pode orientar seu aluno quanto ao uso da agenda, já que se trata de um acessório que auxilia na organização de tarefas, algo difícil para o indivíduo com TDAH;
Estabeleça metas individuais: trocar ideias e perguntar ao aluno no que o professor pode ajudá-lo, segundo a autora, o fará sentir-se acolhido e valorizado;
Alterne métodos de ensino: aulas repetitivas e monótonas tendem a não cativar os alunos de um modo geral, especialmente crianças com TDAH. A autora incentiva que os professores "abusem" de sua criatividade para apresentar aulas criativas e atrativas para os pequenos;

Pensar em momentos para a criança sair um pouco da sala de aula: a criança com TDAH precisa ter seus momentos fora da sala de aula, isso pode diminuir a inquietação e dispersão. "É melhor perder alguns pedaços, do que a aula inteira" (SILVA, 2014);
Uso das tecnologias: por fim, a autora indica o uso de notebooks, tablets e afins no que se refere à aprendizagem de crianças com TDAH, pois segundo a autora, essas crianças podem apresentar dificuldade com a escrita, porém podem ser muito habilidosos com as tecnologias.
Com estratégias adequadas, o aluno com TDAH pode superar desafios e aprender de forma significativa, alcançando um desempenho acadêmico satisfatório e desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. De acordo com Holanda et al (2023):

Entretanto, a responsabilidade não recai unicamente sobre o professor, refuta-se o excesso de responsabilidade que recai sob esse profissional para adotar a perspectiva global de tratamento multidisciplinar. Cabe ao professor, além de trabalhar com saberes, habilidades e valores, acreditar no potencial da criança, na medida em que respeita os limites e necessidades peculiares, desenvolver a sensibilidade de perceber um estudante com possível TDAH, manter uma estreita relação com pais, psicopedagogos, psicólogos responsáveis pelo tratamento e, sobretudo, permanecer motivado a desenvolver estratégias que possam ser traçadas para atingir a eficiência na aprendizagem

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) afeta diretamente o processo de aprendizagem, pois compromete a atenção sustentada, a organização, o controle dos impulsos e a regulação do comportamento. No ambiente escolar, alunos com TDAH podem enfrentar dificuldades para manter o foco, seguir instruções, concluir tarefas e lidar com regras e prazos. No entanto, com estratégias pedagógicas adequadas, é possível minimizar esses desafios e potencializar o aprendizado desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa pesquisa era destacar as principais dificuldades apresentadas pelo aluno com TDAH e quais estratégias a escola, professores e família poderiam adotar para aumentar a qualidade de vida e melhora do desempenho escolar do aluno com esse transtorno.
A pesquisa evidenciou que a implementação de metodologias ativas, adaptação do ambiente escolar e o uso de recursos visuais e tecnológicos demonstram-se essenciais para manter o engajamento e favorecer a retenção do conhecimento. Além disso, a parceria entre professores, familiares e especialistas é fundamental para garantir que o aluno receba suporte contínuo em seu processo de desenvolvimento.
É preciso que o professor tenha conhecimento a respeito do TDAH, clareza sobre seus principais sintomas para poder auxiliar seu aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ter paciência, ser afetuoso e compreender as necessidades de seu aluno também se torna um grande diferencial em sala de aula, pois colabora para que o aluno se sinta acolhido e compreendido, auxiliando-o a deslanchar em seu desempenho escolar.
Adotar estratégias como deixar o aluno ter seus momentos fora da sala de aula, realoca-los a lugares que não colaborem para a sua dispersão, como não sentar próximo a portas e janelas, contribui para que o aluno consiga manter-se mais tempo concentrado e assim, possa desenvolver suas habilidades na escola.
Apenas punir, gritar, impor regras de maneira excessiva, não corrobora para que o aluno avance em seu desempenho, podendo até mesmo piorar a sua desatenção e hiperatividade, já que assim o ambiente escolar se torna um lugar desconfortável e pouco atrativo para ele.
Saber falar e saber ouvir, também se destacou na pesquisa como um dos pontos cruciais nesse processo, o saber falar no sentido de ser firme, claro, com vocabulário simples e de fácil entendimento, o saber ouvir se refere à paciência ao escutar, dar tempo de o aluno expor suas ideias sem se sentir pressionado, pois o aluno com TDAH tende a demorar mais para se expressar claramente.
Por fim, a pesquisa trouxe o TDAH como um dos grandes desafios que a escola enfrenta atualmente. Embora já seja um transtorno

comumente conhecido, é preciso haver mais estudos e formações sobre o tema, a fim de oferecer subsídios ao docente na abordagem escolar a esses alunos.

Dessa forma, compreender o TDAH e adotar estratégias específicas contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes. Com um olhar mais inclusivo e práticas pedagógicas inovadoras, é possível transformar a educação em um espaço mais equitativo e acolhedor, permitindo que cada aluno desenvolva seu potencial de forma plena.

REFERÊNCIAS

GRAEFF, R.L. VAZ, C.E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Psicologia USP, v. 19, p. 341-361, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/8yKwZ7nLBCxr7h5TffqPvKz/. Acesso em 01 de abril de 2025.

HOLANDA, F.M.P.P. BARBOSA, M.S. SANTOS, A.S. A importância do professor no desenvolvimento de estudantes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). REBENA, Revista de Ensino e Aprendizagem, v. 6, p. 180-190, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/107/96. Acesso em 03 de abril de 2025.

MAIA, M.I.R. CONFORTIN, H. TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação. Perspectiva, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015. Disponível em: 148_535-libre.pdf. Acesso em 02 de abril de 2025.

MUSZKAT, M. MIRANDA, M.C. RIZZUTTI, S. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A.B.B. Mentes Inquietas, TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. 4ª ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, S.B. DIAS, M.A.D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 4, p. 105-114, nov/dez. 2014. Disponível em: https:// web. archive. org/ web/ 201804170 30425id_/ http://sinop. unemat. br/ projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1582/1229. Acesso em 03 de abril de 2025.

SOUZA, I.G.S. et al. Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. Jornal brasileiro de psiquiatria, v. 56, p. 14-18, 2007. Disponível em: https:// www. scielo. br/ j/j bpsiq/ a/ gZfTLG7hch4wThFw556Kz8s/?lang=pt&format=html. Acesso em 03 de abril de 2025.

SOUZA, I.L.S. et al. Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 116, São Paulo, mai/ago. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862021000200006&script=sci_arttext. Acesso em 01 de abril de 2025.

STROH, J.B. TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. Construção Psicopedagógica, v. 18, n. 17, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200007&script=sci_arttext. Acesso em 02 de abril de 2025.

BARBIE: DA IDEALIZAÇÃO DA PERFEIÇÃO À TENTATIVA DE ALCANÇAR AS NOVAS NARRATIVAS FEMINISTAS

MARIA DAS DORES DE MEIRELES

RESUMO

Este artigo pretende analisar como um filme sobre uma boneca movimentou o mercado cinematográfico. Gerou debates nas redes sociais, impulsionou as vendas de bonecas Barbies e outros produtos, mobilizou lojas e shoppings que aproveitaram a onda do filme “Barbie” para pintar seus negócios de rosa e faturar alto. Barbie (2023), dirigido por Greta Gerwig, é uma abordagem única e subversiva da famosa boneca da Mattel, que se transforma em uma narrativa cheia de camadas que mistura comédia, fantasia e crítica social. A trama gira em torno de Barbie, interpretada por Margot Robbie, uma boneca que vive no mundo perfeito de Barbielândia, onde todos os seus habitantes são versões idealizadas e estereotipadas de figuras femininas e masculinas. Lá, Barbie é a encarnação da perfeição: bonita, bem-sucedida, alegre e com uma vida sem preocupações. Porém, ela começa a questionar sua própria identidade quando começa a ter pensamentos e sentimentos incomuns, algo que ela nunca experimentou em sua vida perfeita e superficial. A história se desenrola quando Barbie, em uma tentativa de entender melhor seus sentimentos e encontrar uma solução para sua crise existencial, decide viajar para o "mundo real". A partir desse ponto, o filme começa a expor de forma bem-humorada e, por vezes, irônica, a discrepância entre os padrões idealizados de Barbielândia e a realidade complexa e imperfeita da vida humana. Ao chegar ao mundo real, Barbie se depara com uma sociedade cheia de desafios, desigualdades e expectativas esmagadoras, além de confrontar a maneira como as mulheres são retratadas na cultura popular. Ao longo da jornada de Barbie, o filme explora questões como o feminismo, a objetificação da mulher e a pressão para atender aos padrões de beleza e comportamento impostos pela sociedade. O filme faz uma crítica direta aos estereótipos de gênero que existem tanto no mundo real quanto no fictício, questionando o papel da mulher em uma sociedade que, muitas vezes, valoriza a aparência em detrimento da autenticidade e da complexidade das pessoas. O filme, ao mesmo tempo, aborda a desilusão de Barbie ao perceber que sua vida "perfeita" não é, na realidade, verdadeira felicidade. Essa busca por identidade e significado vai muito além de uma simples transformação da boneca; é uma jornada de autoconhecimento e de desconstrução dos ideais impostos, que afetam tanto homens quanto mulheres, criando uma reflexão sobre o que significa realmente ser quem somos, sem se prender às expectativas externas. Além disso, Barbie faz uso de um tom cômico e metafórico, brincando com os clichês dos filmes e da cultura pop, mas ao mesmo tempo, apresenta um conteúdo que leva o público a refletir profundamente sobre a busca por liberdade, autenticidade e igualdade. A metalinguagem do filme adiciona um grau de ironia ao enredo, criando um contraste interessante entre a aparência e a realidade. A trama de Barbie é uma metáfora rica para a forma como a sociedade molda nossas percepções sobre nós mesmos, e a busca da protagonista por uma versão mais autêntica de si mesma é um reflexo das dificuldades que muitas pessoas enfrentam ao tentar encontrar seu próprio caminho fora dos moldes impostos. O artigo ainda busca evidenciar a classificação do filme, visto que ele aborda temas complexos de difícil entendimento para um público infantil.

PALAVRAS-CHAVE: O Filme Barbie (2023); Narrativa Feminista; Estereótipos de Gênero; Padrões de Beleza; Desconstrução de Estereótipos; Metalinguagem; Barbielândia; Patriarcado; Crítica social.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir como um produto comercial foi vendido pelo marketing agressivo da indústria cinematográfica e como este produto foi acolhido pelas plateias do mundo todo como um fenômeno turbinado pelas redes sociais.

Barbie, o nome da boneca perfeita, criada por uma mãe americana que percebeu que sua filha Barbara, chamada pelo apelido de

Barbie, daí o nome da boneca, tinha preferência por brincar com bonecas adultas, por isso criou uma boneca à imagem e semelhança de uma mulher loura, de olhos azuis, magra, alta, e com apelo erótico.

O lançamento do filme Barbie, gerou uma onda de discussões, tanto pela forma inovadora com que a história foi contada quanto pelos temas profundos que abordou, como identidade, feminismo e os padrões de beleza impostos pela sociedade. À primeira vista, poderia parecer uma produção destinada apenas ao público jovem e infantil, mas o filme se revela uma crítica sutil e até irreverente ao papel da mulher na cultura contemporânea. Embora o filme tenha sido amplamente celebrado por seu tom irreverente e criativo, ele também não escapou de críticas, sendo acusado por alguns de ser excessivamente idealista ou de simplificar questões complexas. No entanto, é justamente nesse equilíbrio entre o lúdico e o sério que reside o seu maior mérito: Barbie consegue, de forma acessível, lançar luz sobre temas profundamente relevantes, como a construção social da feminilidade, o empoderamento feminino e a desconstrução de estereótipos. Apesar das críticas e controvérsias, Barbie cumpre um papel significativo ao questionar e desafiar normas, ao mesmo tempo em que proporciona uma reflexão sobre as expectativas que a sociedade moderna impõe tanto sobre mulheres quanto sobre homens. Ao abordar questões que vão desde a busca pela perfeição até a superação das limitações impostas por um mundo dominado pela aparência, o filme, de maneira inteligente e até divertida, provoca o público a refletir sobre o que realmente significa ser “Barbie” em um mundo que constantemente redefine seus padrões de beleza e sucesso. Além disso, com uma estética colorida, fantasiosa e repleta de referências à cultura pop, o filme se propõe a ser uma reflexão profunda sobre identidade, feminilidade, e as pressões sociais que moldam a percepção do que significa ser uma mulher no mundo moderno. Ao longo de sua trama, que mistura humor, drama e elementos de metalinguagem, o filme se revela uma crítica aos estereótipos e à construção social de gênero, usando a figura da boneca Barbie para discutir questões relevantes da atualidade.

A história começa em Barbielândia, um mundo perfeito, onde todos os personagens são versões idealizadas e estereotipadas de figuras masculinas e femininas. Nesse lugar, Barbie (interpretada por Margot Robbie) vive uma vida aparentemente perfeita, onde for bem-sucedida, bonita e sempre otimista. Sua existência, no entanto, é marcada pela uniformidade e pela ausência de qualquer tipo de conflito ou problema real. Como todas as Barbies, ela ocupa um papel predeterminado, sem espaço para questionamentos sobre si mesma ou seu papel no mundo. Porém, a trama toma um rumo inesperado quando Barbie começa a experimentar algo estranho: pensamentos e sentimentos "humanos" que a fazem questionar sua própria identidade e seu lugar naquele mundo perfeitamente controlado.

Este incômodo inicial dá início a uma jornada que, ao mesmo tempo que é cômica e leve, é também um convite para o público refletir sobre questões como a busca pela perfeição, a identidade de gênero, e a desconstrução dos padrões impostos pela sociedade.

A partir do momento em que Barbie chega ao mundo real, o filme ganha uma dimensão crítica muito mais forte. Ela se depara com um mundo onde as mulheres são constantemente julgadas por sua aparência e seu comportamento, sendo pressionadas a atender a expectativas irreais. A jornada de Barbie passa a ser uma busca por autenticidade, onde ela começa a perceber que, ao contrário do que imaginava, as mulheres reais vivem sob uma constante pressão para se conformar com os estereótipos de beleza e sucesso. Somando a isso, o filme vem abordar o papel da mulher na sociedade, explora o conceito de masculinidade, especialmente por meio do personagem Ken, interpretado por Ryan Gosling, que representa o estereótipo do homem "perfeito" e que sofre com a falta de identidade e profundidade em sua construção social. A interação entre Barbie e Ken no mundo real serve como uma metáfora para a fragilidade dos papéis de gênero que, por mais que sejam opressores para as mulheres, também aprisionam os homens em padrões limitantes de comportamento e expressão.

O tom de Barbie não é apenas de uma comédia pastelão ou uma crítica superficial.

Ao contrário, o filme mistura humor, sarcasmo e uma estética visual vibrante com uma profundidade filosófica que desafia as expectativas de quem poderia pensar que a história de uma boneca seria apenas uma diversão leve. Barbie nos convida a refletir sobre nossa própria relação com os estereótipos e os padrões impostos pela sociedade, e como esses modelos influenciam nossa identidade, nossos valores e até mesmo a maneira como nos relacionamos com os outros. No final, a jornada de Barbie não é apenas sobre encontrar uma nova versão de si mesma, mas sobre uma desconstrução de ideias ultrapassadas que limitam o potencial humano em suas diversas formas. Todas as questões apontadas na trama do filme fizeram com que Barbie fosse classificado mais como um filme para adultos ou adolescentes, com temas que vão muito além do que seria esperado em uma história destinada ao público infantil.

BARBIE, UMA BREVE HISTÓRIA DA BONECA QUE VIROU FILME

Em março de 1959 foi lançada na Feira Anual de Brinquedos de Nova York a boneca Barbie. A inspiração para a criação da boneca Barbie veio da Europa, mas, especificamente da Alemanha, quando a boneca Lili foi criada por Reinhard Beuthien. Em 1958, durante uma viagem à Europa o casal Ruth e Eliot Handler, que eram donos da fábrica de brinquedos Mattel, nos Estados Unidos, comprou a boneca Lili para presentear a filha de nome Barbara.

Inspirada pela boneca alemã Lili, surgiu uma boneca adulta, sofisticada, com fenótipo anglo-saxônico, loura de olhos azuis. Alta e magra. Seu nome, Barbie.

O produto tem sido um grande sucesso no mundo inteiro, sendo um presente ambicionado por muitas crianças, mesmo nestes tempos de grande concorrência no mercado de brinquedos.

Mesmo com tanto sucesso comercial a boneca Barbie nunca foi um brinquedo democrático. No Brasil, a boneca Barbie custa até R$ 299,00 em valores de setembro de 2023.

Como o capitalismo para sobreviver precisa se reinventar continuamente, a boneca Barbie surgiu com fenótipo anglo-saxônico, porém, alguns anos depois, a Mattel lançou a boneca Barbie negra ou afro-americana.

BONECA DIVERSA PARA PÚBLICOS DIVERSOS

Criada para reforçar a idealização da perfeição inspirada em mulheres americanas e europeias, o capitalismo vem se apropriando das mudanças e das pautas da sociedade para continuar vendendo o produto Barbie.

Há Barbies louras, negras, asiáticas. Há Barbies profissionais em todos os ramos como Barbies veterinárias, Barbies professoras, Barbies advogadas, Barbies médicas.

Em 2023, a boneca mais famosa do mundo ganhou as telas do cinema com uma produção grandiosa, protagonizada pelos atores Margot Robbie e Ryan Gosling, com direção de Greta Gerwig e produzido pela Warner Bros. “Barbie” a boneca feita mulher virou filme.

NAS TELAS DO CINEMA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O MUNDO, “BARBIE” VIROU UMA FEBRE COMERCIAL

Sucesso estrondoso nas bilheterias do mundo todo, “Barbie” arrecadou R$ 22,7 milhões em bilheterias. A arrecadação milionária de público, apenas no Brasil, foi a maior em dia de estréia, que aconteceu no dia 20 de julho de 2023. “Barbie” continuou lotando os cofres da Warner Bros. pelo mundo afora.

O filme atingiu o primeiro lugar global quando faturou US$ 575 milhões (RS 2,8 bilhões) nos Estados Unidos.

Numa onda avassaladora, “Barbie” varreu o Brasil, com mais de 10 milhões de ingressos vendidos, além de uma arrecadação total de R$ 200 milhões de reais atingindo a marca histórica de ingressos vendidos e alcançou bilheteria gigantesca no país, segundo o site IGN Brasil, dados de agosto de 2023.

NAS TELAS DO CINEMA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O MUNDO, “BARBIE” VIROU UMA FEBRE COMERCIAL

O megassucesso do filme não é unanimidade e despertou debates e polêmicas quando foi lançado e depois quando começou a ser exibido pelo mundo todo. “Barbie” o filme e Barbie a boneca são polêmicos, símbolo do capitalismo ocidental que vende tudo, onde tudo tem preço, países islâmicos e conservadores não entraram na onda “Barbiecore”, ao contrário. A Argélia censurou o filme, dis-

seram a imprensa. A Agência Reuters afirmou que as autoridades do país alegaram que "Barbie" "promove a homossexualidade e outros desvios ocidentais.
O Líbano e o Kuweit também baniram o filme, proibindo sua exibição, segundo a Reuters.
As polêmicas no mundo a fora foram mais combustíveis para expandir a onda cor de rosa no Ocidente e garantir que o consumo e o capitalismo que dominam de modo global se fortalecessem com a exibição do filme pelos vários cantos do mundo.

EM TEMPOS DE NARRATIVAS FEMINISTAS, MULHERES FORAM AO CINEMA ATRÁS DA BONECA
O lançamento do filme "Barbie" trouxe a febre pela cor rosa, cor preferida da boneca. Nos cinemas, mães com suas crianças vestiam rosa num look combinando modelos entre si. As filas para assistir "Barbie" viraram um mar de gente vestida de rosa. Mas, não apenas as mulheres entraram na onda. Os homens, principalmente, os homens gays aproveitaram a ocasião e se "montaram" de rosa. As lojas criaram promoções de produtos na cor rosa. Balões rosa nas portas das lojas mostraram que o marketing em torno do filme foi espetacular.

"BARBIE" É UM FILME FEMINISTA?
Se nas filas as mulheres queriam a Barbie loura, olhos azuis, perfeita, na tela a Barbie, a personagem, vivia numa Barbielândia em que todas as mulheres eram Barbies. No filme há barbies de todas as cores e etnias, magras e acima do peso, morenas, negras, louras, jovens, mais velhas. Todas Barbies.
Neste lugar as mulheres não competem, não rivalizam atendendo a uma narrativa feminista que prega a sororidade entre as mulheres, e aponta que a rivalidade feminina foi criada pelo machismo para dividir as mulheres.
De acordo com o espírito do tempo, a diretora Greta Gerwig optou por "amadurecer" e contextualizar a boneca Barbie. Ela, quando colocada em uma situação extrema, entre continuar ser a boneca perfeita ou se tornar humana, Barbie opta por ser humana. Viver como humana, como todas as questões que envolvem a condição humana, as dores, os amores, as dificuldades.

KEN E A TENTATIVA DE DESCONSTRUÇÃO DO PATRIARCADO
A boneca tornada humana, dona da narrativa moderna de empoderamento das mulheres, se contrapõe ao rebaixamento da figura do homem branco, heterossexual, bem-sucedido, vivido por Ken, o namorado da Barbie. Ken é ridicularizado.
Ken e todos os empresários da Mattel, fábrica responsável pela criação da Barbie, são rebaixados, meio abobalhados. No filme o patriarcado é ridicularizado em sua busca pelo poder hegemônico, por seu desejo de controle sobre o corpo da boneca Barbie, boneca/mulher.
Em sua busca pela consolidação deste sistema, os homens se unem e tentam caçar a boneca antes que ela atinja as dependências da empresa onde foi criada. Durante a fuga, Barbie "conversa" com sua criadora Ruth Handler.
Ken, o namorado da boneca, depois da desconstrução, se torna um homem consciente de seus privilégios, desconstruído, de acordo com as novas narrativas do feminismo.
O boneco/namorado da Barbie, Ken, canta, dança, mas permanece um personagem ridicularizado, como deve ser encarado o patriarcado machista na contemporaneidade e na visão da diretora Greta Gerwig.
Ken, como Barbie, é um boneco/homem com o fenótipo anglo-saxônico louro, olhos azuis, magro. Ken começa como um herdeiro dos privilégios de sua condição, para, no final do filme, se tornar um homem da contemporaneidade.

"BARBIE" E O FENÔMENO NAS REDES SOCIAIS
Barbie dominou o Instagram, empresa do grupo Meta. Na véspera do lançamento do filme, as redes sociais dispararam em likes e a febre cor de rosa tomou as telas dos celulares. Em um mês, de 26 de junho a 26 de julho, a Buzzmonitor Trends, ferramenta da plataforma de monitoramento e atendimento multicanal, mostra que foram publicados mais de 1.045.738 posts com os termos "Barbie", "#barbie" ou #barbiefilme", em português.
Fenômeno de cifras, postagens, likes, públi-

co e faturamento, “Barbie” será consumido como o produto da Warner Bros. que deu muito certo, porque o marketing foi agressivo, os comerciantes compraram a ideia, e a venderam, a boca a boca entre o público funcionou e, mais determinante, as mídias compraram e ganharam muito com a “onda” Barbie.
O comércio faturou alto vendendo de sanduíches a balões cor de rosa; roupas, sandálias, pipocas, apitos, tudo na cor rosa. Nas redes sociais, celebridades e influencers, pessoas que no início da Internet eram chamadas de blogueiras, replicaram cabelos, maquiagens, acessórios para parecer com a boneca famosa. A Warner Bros. enchendo os cofres com a febre que durou meses.

A IMPRENSA, CRÍTICAS, ARTIGOS DE OPINIÃO E MATÉRIAS SOBRE O FENÔMENO BARBIE
Como um evento global o lançamento do filme “Barbie” no Brasil teve a cobertura da imprensa “séria”, revistas, sites, portais de notícias, rádios. A cobertura foi intensa. Editores pautaram o assunto Barbie para colunistas renomados. Houve disputas entre quem gostou do filme e viu nele uma narrativa feminista e quem apenas viu o filme como um produto de marketing agressivo e bem-sucedido das grandes produtoras americanas de cinema e das distribuidoras por todo o mundo.
Como um negócio rentável para o mercado global, a imprensa também faturou e muito com a cobertura, divulgação, publicidade sobre o assunto do momento.
“Barbie marca gerações com a busca por um padrão de beleza inatingível”, publicou a Folha S. Paulo sobre o impacto da boneca Barbie sobre gerações de mulheres brasileiras que se inspiravam em uma beleza branca, alva, cabelos louros, olhos azuis, magra, esguia, padrão que a maioria do povo brasileiro não possui, tratando-se de um povo miscigenado.

XUXA, A BARBIE BRASILEIRA, LOURA, ALTA, MAGRA, ESGUIA E SUAS PAQUITAS PADRONIZADAS
Não apenas a boneca tem um padrão inatingível, seu parceiro em versão masculina, Ken é um boneco branco, louro, olhos claros, magro. Barbie surgiu nos Estados Unidos, inspirada em uma boneca europeia, porém, teve sua versão brasileira na figura da apresentadora de televisão Maria da Graça “Xuxa” Meneghel.
A apresentadora acrescentou Xuxa ao seu nome depois de um grande sucesso nas mídias e depois que a marca Xuxa se tornou conhecida no Brasil e no mundo como sinônimo de sucesso de vendas, produto de consumo infantil; a marca vendeu de bonecas a discos, livros, roupas, perfumes, acessórios para cabelos, mochilas. Xuxa apresentava um programa para crianças, mas, seus shorts curtíssimos nada tinham de inocente, sua imagem era erotizada e visava o público adulto, que também consumia seus programas.
Xuxa é a Barbie brasileira porque além das semelhanças físicas, durante anos parecia viver em uma Barbielândia, cercada de meninas louras, como ela, e também se manteve infantilizada, longe do mundo real, longe de um Brasil moreno, mestiço, de mulheres de estatura mediana, e que ao ligar a televisão não se reconheciam na figura daquela mulher de beleza europeia, ao mesmo tempo que a invejavam e se sentiam diminuídas.
Xuxa iniciava seus programas descendo de uma nave cor de rosa, cor da Barbie americana. Durante o tempo em que durou o auge do sucesso na televisão, Xuxa escolheu paquitas, suas ajudantes de palco, à sua imagem e semelhança. Garotas morenas, mulatas, negras, indígenas, asiáticas nunca foram paquitas.
A modelo Adriana Bombom, negra, nunca teve o título de paquita, ela foi assistente e ajudante de palco da Xuxa por 10 anos. Hoje, em tempos de cobranças mais assertivas sobre a representatividade preta nos audiovisuais, é inacreditável perceber que a Barbie Xuxa pode ignorar garotas representantes de 50% de parcela do povo brasileiro, representada pelos negros. A apresentadora, quando entrevistada pelo jornal New York Times, foi chamada de “Barbie do Brasil”. O sucesso da boneca e da apresentadora indubitavelmente está ligado ao padrão durante muitos anos desejado pela mídia, apenas contestado nos dias de hoje pelas pautas antirracistas que denunciam como se organizavam e se organiza o racismo estrutural no Brasil e no mundo.

BARBIE NÃO É UM FILME INFANTIL

Apesar da presença maciça de crianças muito pequenas e até bebês, acompanhados de suas mães, estarem nas filas de cinema para ver Barbie, o filme não é destinado a crianças. Para o capitalismo tudo está à venda, mas o filme que conta a história de uma boneca perfeita, feita mulher que passa a questionar a sua condição e as regras sociais, não foi feito para crianças assistirem. Certamente muitas mães, ao levar suas filhas e filhos para assistir Barbie esperavam uma doce história infantil, todavia o filme passa longe disso, mesmo no começo ambientado em uma Barbielândia cor de rosa. Onde tudo deve ser perfeito, sem conflitos, sem disputas.

No Brasil o trailer de Barbie foi cortado dos cinemas nas primeiras semanas antes do lançamento oficial do filme, por conter cenas e diálogos considerados inapropriados. Como exemplo: há uma cena no filme que já aparecia no trailer com crianças quebrando bonecas, quebrando brinquedos. Em outra cena que está no filme e também constava no trailer uma das Barbies diz que "ninguém" pensou na morte.

Além das cenas que remetem à violência, como a das crianças quebrando brinquedos, há os diálogos que enfatizam as pautas feministas, as questões de gênero, as críticas ao patriarcado, além da angústia do homem branco, heterossexual, que luta para se desconstruir dentro de um mundo em constantes mudanças.

Barbie surpreendeu por isso. Não foi feito para crianças. Barbie é colorido, bonito, musical, como se imaginam o ideário infantil. Mas, as questões que apresentam são para pessoas com alguma vivência e maturidade psicológica para entender suas mensagens diretas ou figurativas.

As crianças aproveitaram a onda estimulando os pais a consumir produtos com as cores da Barbie. Muitas podem ter acompanhado suas mães ao cinema, mas, as mães, adultas, sim, foram chamadas a questionar os padrões sociais impostos sobre o corpo da mulher. O ideal de beleza perfeito, que prega o branco, o louro como um valor maior. A beleza da mulher que deve ser equiparada à beleza de uma boneca anglo-saxônica.

A mulher/boneca que deve ter seu contraponto masculino na figura de alguém tão branco quanto ela, magro, heterossexual, como o Ken, antes da desconstrução.

AFINAL, BARBIE É UM FILME PARA CRIANÇAS?

A discussão sobre qual a faixa etária ideal para assistir ao filme Barbie ganhou os meios de comunicação e esquentou os debates nas redes sociais como Facebook, Instagram, Twiter.

Nestas redes os internautas se posicionaram entre prós e contras de um filme sobre uma boneca ter restrição de idade. Possivelmente, antes de assisti-lo julgavam tratar-se de uma história lúdica para crianças de todas as idades, que a história sobre uma boneca perfeita não causaria qualquer prejuízo para as crianças, Barbie seria apenas uma diversão.

Porém, antes do lançamento, o CONAR (Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária) analisou trailers de divulgação do filme e entendeu que cenas e diálogos que continham referências sugestivas e linguagem inapropriada, além de algumas falas com conotação sexual que fez com que o filme fosse considerado inadequado para a classificação livre para todas as idades. Trailers foram cortados antes da estreia oficial do filme.

Quando Barbie estreou nos cinemas de todo o Brasil, a classificação etária foi fixada para pessoas acima de 12 anos de idade, pelo CONAR. A presença de crianças menores de doze anos foi aceita a partir do momento em que elas estivessem acompanhadas de adultos, ou seja, de pais, mães ou responsáveis.

Este cuidado do CONAR se justifica uma vez que para os efeitos da Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos é considerada criança; e adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade. ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A boneca Barbie possui seios, e se parece com uma moça feita e não uma menina antes da puberdade. O sucesso da boneca Barbie se deve também a esta erotização precoce das crianças a cada geração. Citamos a apresentadora Xuxa Meneghel, que, no auge do sucesso como apresentadora infantil, usava shorts minúsculos, ao mesmo tempo que falava com uma voz

infantil e laçarotes nos cabelos.
A não permissão de crianças abaixo de doze anos nas salas de cinema se tornou acertada porque por mais que a sociedade tente adultizar crianças, principalmente as meninas, o filme Barbie não é compreendido por esta audiência ainda imatura para ter contato como tantas questões que se apresentam ao mundo adulto.
Definitivamente, Barbie não é um filme infantil. Barbie não é para crianças.
Barbie trouxe as pautas que a sociedade discute. Barbie vendeu muitos produtos, Barbie deu um faturamento gigantesco para a Warner Bros., que provavelmente perdeu uma fatia de público ao ter a classificação etária limitada a 12 anos de idade. O CONAR acertou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
A principal temática do filme é a desconstrução do ideal de perfeição imposto pela figura da Barbie ao longo dos anos. Ele explora a pressão estética, o materialismo, as expectativas de gênero e a constante busca por aprovação. O filme também propõe uma reflexão sobre a autonomia das mulheres, o papel dos homens na sociedade e como ambos os sexos são moldados por narrativas e normas sociais. Ao colocar Barbie e Ken em um confronto com o mundo real, o filme questiona a relação entre as construções culturais e a verdadeira liberdade de ser.
Barbie lotou os cinemas de todo o Brasil e do mundo, foi lançado como uma revolução estética, dominou as conversas, atraiu públicos diversos para assistir à história da boneca perfeita pelos padrões aceitáveis mundialmente; incendiou as redes sociais e o comércio lucrou em cima da onda "Barbie", mas a boneca tornada humana nas telas não revolucionou comportamentos, não mudou a moda, exceto quando insuflada pelo marketing e as redes sociais. Mulheres e crianças performaram na cor rosa, todavia, como condiz às modas e aos comportamentos que rapidamente são absorvidos e diluídos pelo capitalismo mundial, o filme apenas se vende em busca de faturamento e faz acenos às pautas feministas tão debatidas e necessárias neste momento da história.
Certamente com o sucesso estrondoso da boneca/mulher se apropriando dos temas mais urgentes na sociedade, a indústria cinematográfica irá lançar mais títulos baseados em brinquedos. Polêmicas, pautas sociais, feminismos, machismos, homossexualidade. Para o capitalismo tudo está à venda. O "feminismo" da boneca continua vendendo pelo mundo, meses após o seu lançamento. "Barbie" vai parar no streaming.
O capitalismo e a Warner Bros. agradecem. Mas a sociedade muda lentamente, as reivindicações legítimas das mulheres devem continuar. No cinema, por meio de uma bela boneca ou de várias bonecas, e na vida real, principalmente, as pautas progressistas vão continuar na luta pela busca pela inclusão, respeito à diversidade, aceitação, reconhecimento.
No que diz respeito à figura de Xuxa como a 'Barbie brasileira', destacando as semelhanças e as problemáticas dessa comparação; isso também revela uma crítica à falta de representatividade racial e à exclusão de mulheres negras e de outras etnias em seu universo televisivo. Durante seu auge, Xuxa escolhia as paquitas à sua imagem e semelhança, refletindo um padrão de beleza específico, ignorando a pluralidade étnica do Brasil. A ausência de figuras negras no elenco de paquitas é um reflexo de um Brasil que, por muito tempo, não se viu representado nas telas, contribuindo para um sentimento de invisibilidade para muitas mulheres.

REFERÊNCIAS

BARBIE. Direção: Greta Gerwig. Produção Warner Bros. Estados Unidos/Canadá: Distribuidora Warner Bros. Pictures, 2023. Cine Boulevard Tatuapé.

BARBOSA, Juliana. Xuxa é chamada de "Barbie do Brasil" em jornal americano. www.metropoles.com. Acesso: 02 de out. 2023.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. www2.senado.leg.br. Acesso: 18 de out. 2023.

LAPORTA, Taís. Filme da Barbie quebra recordes e arrecada US$ 500 mi na 1ª semana. www.Investnews.com.br, ano 2023. Acesso em: 29 de set. 2023.

OMENA, Mateus. Classificação do filme da Barbie: Crianças menos de 12 anos podem assistir? www.exame.com. Acesso em: 17 de out.de 2023.

PEQUEÑO, Antonio. “Barbie” passa “Super Mario” e se torna o filme de maior bilheteria do ano. www.forbes.com.br, ano 2023. Acesso em: 29 set. 2023.

SALES, Gabriel. Barbie atinge marca histórica de ingressos vendidos também no Brasil e alcança bilheteria gigantesca no País. www.br.ign.com/barbie. Acesso: 01 out. 2023.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

MARIA DE FATIMA DA SILVA

RESUMO
Este estudo investiga o impacto da leitura na alfabetização na Educação Infantil, analisando como a prática de leitura influencia positivamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O estudo explora a importância da contação de histórias e da leitura desde cedo, com base em referências teóricas, e adota uma metodologia que envolve revisão de literatura e observação em sala de aula. A pesquisa avaliou a interação das crianças com os livros, considerando a frequência e a qualidade das leituras realizadas por professores e pais, bem como o impacto na motivação e no interesse das crianças. Os resultados indicam que a exposição precoce à leitura contribui para um vocabulário mais rico, melhor compreensão de textos e maior concentração. A leitura em voz alta também mostrou promover empatia, criatividade e pensamento crítico. O estudo reforça a importância de educadores e pais utilizarem a leitura como ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças e sugere que as escolas implementem programas de leitura contínuos e estruturados. Recomendamos ainda a formação de professores para que integrem a leitura de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Esse estudo oferece contribuições relevantes para educadores que buscam melhorar suas práticas, destacando a leitura como um meio essencial para a formação de futuros leitores críticos e engajados.
PALAVRAS-CHAVE: letramento; educação infantil; literatura infantil.

ABSTRACT
This study investigates the impact of reading on literacy in Early Childhood Education, analyzing how reading practice positively influences the development of reading and writing skills. The study explores the importance of storytelling and reading from an early age, based on theoretical references, and adopts a methodology that involves literature review and observation in the classroom. The survey evaluated children's interaction with books, considering the frequency and quality of readings carried out by teachers and parents, as well as the impact on children's motivation and interest. The results indicate that early exposure to reading contributes to a richer vocabulary, better comprehension of texts, and greater concentration. Reading aloud has also been shown to promote empathy, creativity, and critical thinking. The study reinforces the importance of educators and parents using reading as a tool for the integral development of children and suggests that schools implement continuous and structured reading programs. We also recommend the training of teachers so that they can integrate reading effectively into their pedagogical practices. This study offers relevant contributions for educators who seek to improve their practices, highlighting reading as an essential means for the formation of future critical and engaged readers.
KEYWORDS: literacy; early childhood education; children's literature.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos aspectos fundamentais para a formação do ser humano. Desde a infância, as crianças são expostas a diferentes formas de linguagem, tanto oral como escrita. Na educação infantil, é importante compreender como ocorre a aquisição da linguagem e como podemos trabalhar para desenvolver habilidades como a leitura e a interpretação de textos. Para embasar nossas práticas, utilizamos as contribuições de autores renomados, como Coll (1996), Ferreiro (1999), Kramer e Rocha (2011) e Vygotsky (1991). Além disso, discutiremos sobre as principais características do letramento e da alfabetização na educação infantil, destacando a importância da literatura nesse processo. Para isso, apoiamos em autores como Ferreiro (1985), Lerner (2002), Soares (1998), Vygotsky (1984), Zilberman (1981), Bettelheim (2002), Costa (2007), Lajolo e Zilberman (1988) e Silva (2006).A alfabetização e o letramento não são processos isolados, mas partes de uma formação integral que abrange aspectos sociais, culturais e cogniti-

vos. Nesse sentido, o papel do professor na mediação das interações entre a criança e o texto é essencial para que o desenvolvimento da linguagem ocorra de maneira significativa e contextualizada. Considerando que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento, a criação de um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a expressão linguística é fundamental. A literatura infantil, por exemplo, desempenha um papel crucial nesse contexto, permitindo que as crianças vivenciem a linguagem de forma lúdica e prazerosa, enquanto ampliam seu vocabulário e habilidades de compreensão. Outro ponto a ser considerado é que a linguagem vai além da simples decodificação de palavras. Ela envolve a capacidade de se comunicar, interpretar, construir significados e interagir com o mundo ao redor. Na educação infantil, o letramento deve ser compreendido como um processo que se inicia antes mesmo da escolarização formal, uma vez que as crianças já vivenciam experiências de leitura e escrita em seus contextos familiares e sociais. É por meio dessas experiências que elas começam a atribuir sentido aos símbolos, estabelecendo relações entre as palavras e os objetos ou ações que representam. O uso de práticas pedagógicas que promovem o diálogo e a troca de experiências entre as crianças, como rodas de leitura, contação de histórias e projetos interativos, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade crítica. Além disso, a interação social, conforme discutido por Vygotsky, desempenha um papel central no aprendizado, pois as crianças constroem conhecimentos em colaboração com outras, seja com seus pares ou com adultos. O papel da mediação do professor, portanto, é vital para promover situações de aprendizagem em que o aluno possa ir além de suas capacidades individuais, ampliando suas potencialidades por meio da colaboração e da intervenção pedagógica adequada. Nesse contexto, o conceito de letramento, tal como discutido por Soares (1998), vai além da simples alfabetização e abrange um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em situações reais de uso. A ênfase no letramento busca, assim, formar leitores e escritores capazes de participar ativamente de sua comunidade e de construir conhecimentos a partir dos textos que leem. Por isso, é fundamental que a escola promova atividades que estejam conectadas à vida cotidiana da criança, permitindo que ela reconheça a relevância da leitura e da escrita em diversos contextos. A literatura infantil, em particular, é uma ferramenta poderosa para esse fim. Autores como Bettelheim (2002) e Zilberman (1981) destacam a importância dos contos de fadas e de histórias que ressoam com as emoções e experiências das crianças, ajudando-as a lidar com seus sentimentos e a compreender o mundo de maneira simbólica. Ao mesmo tempo, a literatura expande o horizonte cultural das crianças, introduzindo-as a diferentes perspectivas, valores e realidades. Assim, o papel da leitura não se limita ao aspecto cognitivo, mas envolve também o desenvolvimento emocional e social, aspectos igualmente essenciais na formação do ser humano.

Portanto, o presente estudo busca aprofundar a discussão sobre a importância do letramento e da alfabetização na educação infantil, evidenciando a relevância de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do trabalho, propomos uma reflexão sobre como a literatura e o ambiente de sala de aula podem ser transformados em espaços de criação, expressão e aprendizagem significativa, respeitando as particularidades de cada criança e promovendo o seu desenvolvimento em todas as dimensões.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil desempenha um papel crucial na formação das crianças, permitindo que desenvolvam habilidades vitais, como a compreensão de textos. Na antiguidade, o conceito de infância era praticamente inexistente, mas hoje sabemos que o processo de alfabetização começa na fase inicial da vida e é fundamental para o sucesso escolar das crianças. Para cultivar o hábito da leitura nas crianças, é importante que a literatura infantil esteja presente em seu dia a dia, proporcionando estratégias que auxiliem no desenvolvimento da habilidade de compreensão de texto.

Ao longo dos séculos, a sociedade evoluiu e a infância passou a ser valorizada, mas ain-

da há muito a ser feito para promover a educação e o desenvolvimento infantil.

A partir das histórias, as crianças são apresentadas a um mundo de possibilidades, aprendendo novas palavras, expressões, humor e emoções. No entanto, para que desenvolvam a habilidade de compreensão de texto, é essencial estimulá-las a realizar leituras ativas e críticas. Isso envolve se envolver com a história, se colocar no lugar dos personagens, visualizar as cenas e refletir sobre o conteúdo, além de questionar e buscar mais informações. Antigamente, a educação infantil no Brasil se limitava aos cuidados e recreação, sem foco no desenvolvimento da escrita. Felizmente, houve uma mudança de mentalidade e hoje temos uma preocupação maior em reduzir o fracasso escolar e incluir crianças em situação de vulnerabilidade. Graças aos estudos e abordagens inovadoras, como a "Psicogênese da Língua Escrita", de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, avançamos na compreensão da aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Ainda assim, há muito trabalho a ser feito na área da educação infantil e no desenvolvimento infantil de forma geral. Apesar da evolução do conceito de infância, é necessário continuar lutando por um futuro mais justo e igualitário para todas as crianças. No entanto, devemos valorizar o progresso alcançado até agora e trabalhar juntos para construir um futuro melhor para as próximas gerações. Como disse ferreiro, "Construir um futuro melhor para as crianças depende de nós". “[...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera alguém que possui o conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo”. Desde os primeiros anos de vida, a criança já manifesta um genuíno interesse pela escrita e começa a desenvolver um conhecimento prévio sobre o assunto. É importante destacar que a alfabetização não é um processo restrito ao ambiente escolar, já que o aprendizado está diretamente relacionado à habilidade de associar conceitos e conectar informações. Por isso, é crucial valorizar a perspectiva do aluno como o principal agente do processo de alfabetização, enquanto o professor assume um papel coadjuvante em sua trajetória educacional. Ao compreender e respeitar essa perspectiva, é possível promover uma educação mais significativa, agradável e repleta de resultados concretos.

Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula hipóteses, reorganiza etc.; em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO, 1999, p. 32)

A habilidade de escrever vai muito além da simples decodificação de símbolos e códigos; é um processo complexo que envolve a formulação de hipóteses sobre a escrita. De acordo com Ferreiro (1999), esse processo se desdobra em quatro etapas: Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética. Durante essas fases, a criança desenvolve sua compreensão da linguagem escrita, aprendendo a relacionar letras e sons. No entanto, o método convencional de alfabetização, que se concentra na divisão do texto em partes (letras, sílabas etc.), pode prejudicar o progresso das crianças. Ferreiro argumenta que o método global, que prioriza a compreensão social do texto, deve ser adotado. Infelizmente, muitas escolas ainda adotam cartilhas padronizadas, ignorando essas hipóteses. Isso resulta em alunos que sabem decodificar os símbolos, mas não têm a habilidade de usá-los para escrever e entender o papel da escrita na sociedade. É essencial que as escolas levem em consideração a teoria de Ferreiro e adotem métodos de alfabetização que permitam que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades de escrita e compreensão do texto. Ferreiro (1999, p. 175) destaca a magia da leitura, que transmite significado e propósito por meio das marcas escritas, dotando-as de po-

deres especiais. Pesquisas com crianças em situação de vulnerabilidade indicam que as dificuldades escolares podem estar relacionadas à falta de contato com textos escritos. Para promover uma aprendizagem eficaz, é importante incentivar as crianças a escreverem livremente desde cedo, sem a pressão de atividades repetitivas e sem foco na memorização. No Brasil, o construtivismo tem sido aplicado de maneira distorcida. Os conceitos e teorias de Piaget, que deveriam estar intimamente ligados à educação, muitas vezes chegam às salas de aula com interpretações equivocadas. Termos como "ser ativo", "pensamento concreto", "respeitar o interesse infantil", "autonomia" e "gênese/genético" passaram a ser associados a práticas e conceitos inadequados na educação. Somente na década de 90 é que as ideias construtivistas começaram a ser incorporadas de maneira mais sólida no pensamento pedagógico das instituições de Educação Infantil, segundo Kramer e Rocha (2011). No entanto, mesmo assim, essas ideias foram implementadas superficialmente e muitos professores ficaram sem orientação, tendo que encontrar soluções por conta própria, muitas vezes mantendo velhos hábitos ou se perdendo em uma multidão de questões. Um dos primeiros equívocos nessa jornada foi a prática do "espontaneísmo", que encorajava as crianças a aprenderem sozinhas, sem a intervenção de um adulto. Isso vai contra o conceito do "erro construtivo", que pressupõe que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e fornecem ao professor informações valiosas sobre onde a criança precisa de ajuda. Embora o erro faça parte do processo de construção do conhecimento, não deve ser visto como o fim desse processo. É importante entender que aprender é um caminho com muitas possibilidades e que a intervenção do professor é essencial para orientar o aluno no caminho da aprendizagem efetiva. [...] É possível que a falta de compreensão adequada do que é chamado de 'erro construtivo' seja a causa de indagações como: "Não podemos mais corrigir os erros das crianças?" A questão não está em não corrigir, mas sim em como o professor intervirá para que a criança perceba seu "erro" e, a partir dessa consciência, progrida na compreensão de seu objeto de conhecimento, seja a escrita, a linguagem simbólica da matemática ou qualquer outro conceito (ROSA, 2009, p.53). No entanto, ainda há muitos professores que insistem em utilizar materiais desatualizados e obsoletos, que não refletem a realidade dos alunos. Para despertar o interesse deles, é imprescindível oferecer um conteúdo relevante e estimulante, que os faça perceber a importância de aprender. Além disso, é fundamental saber como aproveitar o conhecimento prévio dos alunos, tomando como ponto de partida as suas vivências cotidianas, mas sem negligenciar os conceitos científicos. O objetivo é conduzir o aluno a repensar suas ideias, aproximando-as das ideias científicas, sem desvalorizar suas percepções do dia a dia. A psicogênese desempenha um papel importante no reconhecimento do valor das produções escritas das crianças, onde erros são vistos como parte de um processo de construção. No entanto, é preciso cuidado para não superestimar a escrita em detrimento de outras formas de expressão, incluindo a leitura. É necessário encontrar um equilíbrio para garantir um ensino eficaz e um desenvolvimento completo das habilidades das crianças. Em resumo, a adoção do construtivismo traz desafios significativos para os professores, os quais devem ser superados através da aplicação de um conjunto coeso de princípios. É imprescindível diagnosticar, avaliar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e trabalhando com conteúdo relevantes, leitura e outras formas de expressão.

[...] Foram vistos, por exemplo, desenhos das crianças legendados pela professora, ditado de uma lista de coisas para as crianças escreverem, com a finalidade de avaliar e identificar níveis de apropriação do sistema de escrita. Sob o rótulo de propostas construtivistas, foram sendo classificadas ações pedagógicas das mais espontaneístas às mais diretivistas, porque a transposição de conhecimentos de pesquisas para o ambiente escolar acarretou e te acarretado uma não diferenciação entre metodologia de ensino e processos de aprendizagem. (KRAMER e ROCHA, 2011, p.244)

Na abordagem interacionista, a língua é forjada pelos diálogos entre os falantes, escri-

tores e leitores, levando em consideração as intenções ideológicas da comunidade sociocultural. É um processo simbiótico que caracteriza o desenvolvimento cognitivo e psicológico do indivíduo, moldado por suas próprias atividades e interações com os outros. O desenvolvimento e a aprendizagem são intrinsecamente ligados na formação do indivíduo, tornando impossível separar forma e conteúdo, bem como a aprendizagem de qualquer relação com a realidade e experiência do aluno. É essencial que o aluno compreenda os conteúdos que aprende, estabelecendo uma conexão entre o que já sabe e o que irá aprender, para que o conhecimento seja assimilado e organizado de forma efetiva. A linguagem é entendida como uma atividade social, intersubjetiva e histórica, construída e ampliada nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Através dessa mediação, a criança dá significado à própria linguagem e a si mesma. O ensino da língua deve partir do ponto em que o aluno se encontra, gradualmente ensinando o que ele ainda não domina. Apesar de outras pesquisas terem contribuído significativamente para a área de linguagem, leitura e escrita, é necessário que a prática pedagógica esteja constantemente atualizada e acompanhe os avanços teóricos da área. A reelaboração das práticas pedagógicas sem embasamento teórico e discussões coletivas tende a se distanciar dos conhecimentos primordiais. Devemos estar atentos às questões relacionadas à leitura e escrita na educação infantil, especialmente agora que as escolas estão sendo compelidas a repensar seu papel educativo. Em síntese, adotar a perspectiva interacionista na educação significa considerar a língua como atividade social e histórica, promovendo uma aprendizagem que leve em conta a realidade e a experiência do aluno. É fundamental que os educadores estejam sempre atualizados e atentos aos avanços teóricos e às questões relacionadas à leitura e escrita na educação infantil.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No mundo atual, estamos plenamente conscientes da importância primordial da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica. Esta etapa inicial apresenta uma série de abordagens pedagógicas que têm como objetivo fundamental oferecer às crianças acesso e domínio de conhecimentos provenientes de diferentes linguagens, permitindo assim que elas desenvolvam suas habilidades e interliguem suas descobertas. Dessa forma, a Educação Infantil constitui o ponto de partida para uma trajetória educacional inteligente e de sucesso no futuro.

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, v.1, p.23)

Conforme apontado por Vygotsky (1991), a aprendizagem na infância é impulsionada pela interação com o ambiente e objetos, assim como pela interação entre crianças da mesma idade. Durante essas experiências, a criança cria hipóteses sobre o mundo ao seu redor, levando em consideração seu estágio de desenvolvimento e maturidade biológica. O conhecimento parte do sujeito e é aplicado ao ambiente externo, através da apropriação e internalização das relações experimentadas. Quando se trata da pré-história da linguagem escrita, Vygotsky (1991, p. 133) reforça a importância da escrita para o desenvolvimento infantil e destaca a necessidade de despertar seu significado intrínseco nas crianças, incorporando a escrita a atividades relevantes e necessárias em suas vidas. A aquisição da linguagem escrita também é crucial para o desenvolvimento da linguagem oral, que é essencial na educação infantil. A voz dos bebês, crianças e professores, seja cantando ou contando histórias, contribui para a ampliação da interação social, autonomia e habilidade de expressão das crianças. De acordo com Vygotsky (1984), a linguagem desempenha um papel essencial no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. A discussão em grupo e a aprendizagem social auxiliam a transformação da linguagem externa em pensamento intrapessoal.

Em suma, a relação entre o indivíduo e o mundo é mediada pela linguagem e sistemas de comunicação, tornando a abordagem de

Vygotsky crucial para o desenvolvimento infantil e a educação de qualidade. Além da função comunicativa mais direta, comunicar algo a alguém, a língua também oferece às crianças experiências onde brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante.

[...] O vasto repertório de tradição oral brasileira são fonte inesgotável de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas. (SÃO PAULO, 2007, p.84).

Segundo Lemos (1988), as crianças provenientes de ambientes letrados, que estão expostas à cultura escrita, se envolvem de maneira mais profunda e engajada com o letramento. A participação ativa desde tenra idade em diversas situações envolvendo a escrita, como a leitura de livros pelos adultos, a discussão sobre notícias de jornais ou o acesso a panfletos informativos, é fundamental para estabelecer uma relação com a escrita como prática discursiva e objeto em suas vidas. A escrita, como prática discursiva, tem o poder de despertar emoções, transportar as crianças para mundos imaginários, informar, comunicar, instruir e auxiliar em diversas situações - ela é um componente essencial nas interações do dia a dia. Como objeto, a escrita se apresenta em diferentes formas de grafia presente nos materiais familiares que circulam no ambiente em que a criança vive. Para elas, a linguagem escrita é uma parte essencial da comunicação verbal cotidiana. Ao ingressar na educação infantil, muitas atividades de leitura e escrita já fazem parte da rotina das crianças. No entanto, nem todas têm igual acesso a essas práticas, e as diferenças começam a se manifestar desde cedo. O letramento é um processo contínuo que começa nas primeiras interações das crianças com a cultura letrada e se estende ao longo da vida, abrangendo as diferentes esferas sociais em que os indivíduos circulam e suas necessidades comunicativas. Desde cedo, os pequenos percebem que as marcas impressas são formas de registrar, expressar e simbolizar sua experiência, além de abrir possibilidades de diálogo e trocas entre sujeitos. Para que a linguagem escrita se torne uma ferramenta simbólica, capaz de se organizar dentro de padrões e convenções, é necessário que o sujeito se aproprie dela. Essa assimilação é um processo contínuo que se amplia ao longo da escolarização. Segundo Soares (1998), a alfabetização é o processo de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto o letramento se refere à condição daqueles que não apenas possuem a habilidade de ler e escrever, mas também cultivam práticas sociais de escrita. A alfabetização está relacionada à compreensão e assimilação do alfabeto, das regras e convenções da escrita, enquanto o letramento envolve as práticas sociais envolvendo a escrita. Ambos são processos inseparáveis, e a alfabetização está inserida no processo de letramento. Já na educação infantil, inicia-se o processo de "letramento" que precede a alfabetização. Não se trata apenas de preparar os alunos, mas sim de levá-los a compreender a importância social da leitura e da escrita. É fundamental que os professores estejam cientes de que esse é um processo constante e contínuo que se estende ao longo de toda a trajetória escolar. Afinal, as diferenças e desigualdades começam a se manifestar desde cedo, e é necessário trabalhar desde cedo para reduzi-las. A tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita ‘esperando que amadureça.

[...] Sabemos que não basta colocar a criança em contato com o objeto do conhecimento. Ler é um processo que implica o uso constante de análise e síntese, mas para que a leitura seja significativa esse uso tem que ser construído pelo leitor. (FERREIRO, 1985, p. 44)

Na Educação Infantil, não se trata apenas de preparar os pequenos para a alfabetização. É essencial que eles desenvolvam uma compreensão profunda da linguagem escrita e de sua importância na sociedade, assim como das diferenças em relação à comunicação oral. Isso não acontece de forma natural e cabe ao educador ser o mediador, planejando atividades que estimulem a interação das crianças com os livros. Em resumo, é uma prática que requer conhecimento e habilidade de um profissional da educação.

A educação infantil, ao promover experi-

ências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças. (BRASIL, 1998, p. 117)

É bastante comum nos depararmos com crianças segurando um livro, recitando cada página de cor. É interessante observar que elas utilizam certas ferramentas linguísticas típicas da língua escrita, revelando um nível de familiaridade com a leitura, apesar de não serem alfabetizadas. Da mesma forma, também encontramos casos de indivíduos que sabem ler, mas possuem um letramento limitado. É importante ressaltar que a falta de alfabetização prejudica a capacidade de letramento de uma pessoa. Portanto, essa separação rígida entre os conceitos de alfabetização e letramento acaba por diminuir ambos os termos.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p.12)

Smith (1999) propõe que a leitura seja encarada como uma atividade criativa e envolvente para o aprendiz. Ela é caracterizada por sua objetividade, seletividade, capacidade de antecipação e dependência da compreensão.

A objetividade da leitura é evidente, pois é realizada com o propósito específico de atender a uma necessidade. Seja para buscar informações, encontrar respostas a dúvidas, ficar por dentro dos acontecimentos sociais e políticos, descobrir o desfecho de uma novela ou até mesmo localizar um item no supermercado.

A seletividade desempenha um papel fundamental na leitura, já que somos naturalmente inclinados a focar apenas nos aspectos relevantes que nos ajudarão a atingir nossos objetivos. A leitura também é uma atividade antecipatória, já que as nossas expectativas direcionam o nosso processo de leitura. Além disso, a compreensão é o alicerce da leitura, não o mero resultado. Uma compreensão eficaz permite melhorar a nossa capacidade de prever, reduzir ambiguidades e eliminar alternativas irrelevantes. Portanto, é crucial incentivar as crianças a fazerem previsões, a fazerem comparações, a apreciar as histórias e a se aventurar na leitura, uma vez que elas estão sempre prontas para aprender. Para que as crianças possam desenvolver uma habilidade de leitura eficaz, também é importante que elas sejam capazes de distinguir entre a fala e a escrita. Como educadores, temos o dever de estimular e criar atividades que incentivem nossos alunos a apreciarem a leitura de forma gratificante e enriquecedora. Ao abordarmos a leitura de maneira criativa e inteligente, estamos proporcionando a eles um caminho sólido para desenvolverem habilidades de leitura indispensáveis ao longo de suas jornadas acadêmicas e pessoais. É por isso que como adultos, devemos ler e disponibilizar uma variedade de textos que fazem parte do cotidiano das crianças, permitindo que elas compreendam gradualmente seu significado social nesse contexto, o professor de educação infantil desempenha um papel fundamental como mediador, planejando e incentivando o contato com os livros, considerando sempre a faixa etária dos alunos, assim como o espaço e o tempo dedicados à leitura. Seguindo as palavras de Zilberman (1981, p.28), o professor tem a responsabilidade de estimular as múltiplas interpretações que cada obra literária sugere, destacando diversas perspectivas pessoais. De acordo com Smith (1999), é fundamental que a criança compreenda a diferença entre fala e escrita para dominar os fundamentos da leitura. Para isso, é importante que os adultos ofereçam uma variedade de textos que reflitam a realidade do dia a dia, permitindo que as crianças gradualmente compreendam seu significado social. Como destaca Zilberman (1981, p. 28), cabe ao professor estimular múltiplas perspectivas que cada criação literária possa sugerir, valorizando as diferentes interpretações pessoais. É essencial que o professor pratique a leitura diariamente, pois isso fornecerá sub-

sídios para avaliar o processo educacional e planejar atividades futuras. No entanto, é crucial enfatizar que essa avaliação deve se concentrar no desenvolvimento da criança e não deve ser usada para medições ou comparações entre elas. O Referencial Curricular para a Educação Infantil também alerta sobre essa abordagem profissional.

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento de trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa [...] deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. (BRASIK, 1998, v. 2, p. 65).

É imprescindível que o professor da educação infantil esteja atento à qualidade do material gráfico utilizado em sala de aula. Afinal, como as crianças podem interpretar imagens infantis e simplificadas que não contribuem para seu aprendizado e, muitas vezes, reforçam preconceitos e estereótipos? (SÃO PAULO, 2007, p. 89). Portanto, é crucial selecionar textos que permitam às crianças ter uma leitura inicial que vá além do significado central proposto pelo professor. As ilustrações presentes nos livros infantis devem ser utilizadas para estimular a curiosidade e promover o hábito de leitura nos pequenos. Abreu (2010) destaca as considerações essenciais sobre as ilustrações nos livros infantis, que surgiram a partir dos contos de fadas de Perrault em 1967. No começo, as imagens tinham como único propósito ilustrar a história, com pouca intervenção criativa por parte do ilustrador, e ainda não eram devidamente valorizadas. Hoje, sua principal função é complementar o conteúdo do texto, podendo substituir, ampliar e adicionar informações, além de criar infinitas possibilidades de leitura relacionadas ao texto verbal. O livro infantil com ilustrações é um excelente aliado na aprendizagem, pois oferece oportunidades de leitura que vão além da decodificação do texto escrito. O professor deve compreender que o contato com o livro infantil, com suas histórias, ilustrações, recursos táteis e visuais, permite que a criança viva sempre uma nova e importante experiência, favorecendo a elaboração e expressão de suas próprias histórias e vivências. (ABREU, 2010, p.333).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar ao fascinante mundo da leitura sem ainda dominar completamente essa habilidade, as crianças da Educação Infantil são estimuladas a interpretar sinais gráficos, fazer conexões entre imagens e textos, antecipar significados, observar a estrutura textual e explorar uma infinidade de combinações entre palavras e letras. Essa experiência, aliada a narrativas envolventes, desenhos e ilustrações, encoraja as crianças a se aventurarem na escrita de forma espontânea. É essencial garantir que essa liberdade em relação à leitura e escrita seja preservada, evitando práticas mecânicas ou desprovidas de sentido. Portanto, é necessário criar propostas que empoderem as crianças como agentes da cultura, permitindo que elas deixem sua marca nos acontecimentos, pensamentos e imaginações. Esse despertar para a escrita tem o poder de desfazer o mito de que crianças de baixa renda enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. A única diferença que pode existir entre elas é a falta de familiaridade com as ferramentas de escrita e a falta de experiência no comportamento leitor. A instituição escolar tem a responsabilidade de oferecer suporte para que todos possam se apropriar dos diferentes tipos de texto. No processo de desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, o professor intervém levando em consideração os conhecimentos prévios da criança, proporcionando estratégias que facilitem a compreensão do mundo das letras.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.A.B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. Vol. 1, nº 7, Ano VII. Marília: FFC/UNESP, 2010.

AGUIAR, V. T. A literatura infantil no compasso da sociedade brasileira. In: ZILLES, U. (Org.). Gratidão de Ser. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

ARIÈS, P. História social da infância e da fa-

mília. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
BARONE, L. M. C. Apontamentos para a construção do sujeito leitor. Constr. psicopedag. vol.15, n.12, pp. 27-37, 2007.
BERNARDI, F. As Bases da Literatura Brasileira: Histórias, Autores, Textos e Testes. Porto Alegre: Ed. Age, 1999.
BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 16 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
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, v. 1, 1998.
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, v. 2, 1998.
BRASIL. MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca, 204 p. Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.
COELHO, N.N. Panorama histórico da literatura infanto/juvenil. 3ª ed. São Paulo; Quiron, 1985.
COLL (org). O construtivismo na sala de aula. 6ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996
COSTA, M.M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.
FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré- escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.
FERREIRO E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
FRANCO, A; ALVES, A. C. S; ANDRADE, R. C. Construtivismo uma Ajuda ao Professor; 4ª Edição, 1997.
KRAMER, S. e ROCHA, E.A.C. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.
LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
LEMOS C.T.G. A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
LERNER, D. Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Editora Artmed; 2002.
MORTATTI. Leitura Crítica da Literatura Infantil, 1 Itinerários, Araraquara, 17: 179-187 2001.
ROSA, S. S. Construtivismo e mudança. 8 ª ed. São Paulo: Cortez, 2002
SÃO PAULO (SP). 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.
SILVA, M. Poesia infantil contemporânea: dimensão lingüística e imaginário infantil. Imaginário, São Paulo, v. 12, n. 13, 2006
SILVA, A.L Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade: Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM, Marília: v. 2 - n. 2 - jul/dez – 2009.
SMITH, F. Leitura significativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. .Pátio, 29, p. 19-22, 2004.
VYGOTSKY, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1981.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E SUAS INTERVENÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MARIA DILMA BERTOLI DIAS

RESUMO
Esse artigo pretende desenvolver ideias relacionadas à contação de histórias e a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Uma grande vantagem de contar histórias é que ouvir histórias aprimora o vocabulário da criança. Como a criança se relaciona melhor com as palavras, elas ficam retidas em sua memória por muito tempo. Estudos comprovam que a infância é o período em que as crianças absorvem a maioria das palavras que mais tarde usarão em suas vidas. Portanto, contar histórias até mesmo para bebês deve ser uma parte importante da programação das escolas. Quando eles crescem, a narração de histórias incentiva e aprimora as habilidades de escuta das crianças. Normalmente, as crianças gostam mais de falar do que ouvir e este comportamento é evidente especialmente nas salas de aula - geralmente não são boas ouvintes. Mas quando o hábito de ouvir histórias é incutido neles, eles aprendem a se tornar melhores ouvintes. Proporciona-lhes o treinamento necessário para ouvir e entender mais, em vez de falar.

Palavras-chave: Infância; Hábito; Memória.

INTRODUÇÃO

A narração de histórias é muito interativa. Conforme a história avança e se desenvolve, as crianças fazem perguntas. Esta é uma ótima atividade de aprendizado. Os contadores de histórias devem usar maneiras de deixar a criança curiosa e incentivá-la a fazer perguntas, porque isso a faz pensar. Eles aprendem a associar as imagens do livro à história e isso desenvolve sua capacidade de visualização e imaginação. A capacidade de memória de uma criança é aumentada quando ela é solicitada a se lembrar de algo de uma história.

A contação de histórias pode encorajar o desenvolvimento de emoções e sentimentos em uma criança: o ambiente saturado de mídia de hoje é o que saúda as crianças assim que elas vêm ao mundo. Numerosos canais de TV, internet, telefones celulares - todos competem por sua atenção e as crianças costumam ficar viciadas. Essas mídias visuais aceleradas bloqueiam seu desenvolvimento mental. Já o fato de contar histórias torna as crianças mais envolvidas do que assistir TV. As emoções são reais quando uma criança está ouvindo histórias porque sua capacidade de pensamento é aprimorada. A sessão interativa estimula sua imaginação.

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens internas que revela para quem estuda ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiências. (MACHADO, 2004, p. 27).

A capacidade de ouvir, compreender e contar histórias tem um efeito facilitador nos processos cognitivos e no desenvolvimento pessoal. A compreensão da narrativa envolve uma atividade mental muito complexa e as crianças que se envolvem em ouvir ou ler histórias, ampliam muito suas estratégias para apreender o significado, seu conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor e sua imaginação.

As crianças aprendem histórias como os peixes na água. Sua curiosidade natural, senso de diversão e abertura para novas ideias e cenários originais são um terreno fértil para criar, ouvir e contar histórias. Portanto, para que a magia das histórias funcione e o aprendizado orgânico delas aconteça, nós, adultos, precisamos apenas ser ouvintes ansiosos, contadores entusiasmados e viajantes dinâmicos, abandonando todas as fronteiras de tempo e espaço, prontos para decolar com nossos jovens exploradores para os limites de sua imaginação.

Embora encorajar as crianças a contar histórias forneça os benefícios óbvios de melhorar suas habilidades de linguagem expressiva, como dicção, pronúncia, modulação de voz, pausas e estresse, há benefícios mais profundos, pois, sua autoconfiança é reforçada e eles desenvolvem a valiosa habilidade de comunicação eficaz. As crianças têm

uma capacidade incrível de inventar uma história à medida que a contam. Portanto, se não lhes é dito para 'ficarem quietos' o tempo todo, sua imaginação pode tecer contos cintilantes. Uma imaginação saudável desenvolvida na infância está associada à resolução de problemas, abertura para novas ideias, pensamento inovador e assumir riscos - todos bens valiosos na vida adulta também. Ao criar e contar histórias, as crianças assumem papéis diferentes e experimentam diferentes usos da linguagem, todos os quais os ajudam na jornada de serem regulados externamente para regulados internamente na cognição.

A SALA DE AULA E A IMPORTÂNCIA DE SE CONTAR HISTÓRIAS

A sala de aula inadvertidamente torna-se um lugar onde cada criança é julgada com base em sua capacidade de realizar tarefas definidas pelos professores. Em tal cenário, a experiência de ouvir uma história é um grande equalizador. Os ouvintes podem participar plenamente, sem medo de serem julgados ou ridicularizados. As histórias aumentam sua motivação para aprender e sua receptividade para aprender.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1998, p. 14).

Uma comunicação eficaz envolve não apenas a fala, mas também uma boa capacidade de escuta. Existem vários processos mentais simultaneamente trabalhando enquanto ouve. Quando uma criança cresce ouvindo histórias, o amor pela linguagem e a riqueza de seu uso se desenvolvem naturalmente, melhorando a compreensão, vocabulário, gramática, pronúncia, sequenciamento e habilidades associadas. No silêncio que cai enquanto uma criança ouve uma história sendo contada, ela está intensamente focada em formar imagens mentais e armar seu próprio aprendizado, conectando os pontos de conhecimento prévio, experiência e seu próprio raciocínio. Habilidades sociais, persistência, engajamento, como falar alternadamente, como ouvir os outros com eficácia, como ler nas entrelinhas, são todas habilidades que são aprimoradas ouvindo histórias regularmente.

Ao se envolver com os personagens das histórias e da narrativa, as crianças são capazes de apreciar pontos de vista diferentes dos seus e desenvolver sensibilidades mais refinadas. Eles começam a apreciar a bondade, o humor, a bravura e a beleza dos personagens das histórias antes de realmente experimentar e conhecer essas qualidades. Um senso de estética também começa a se desenvolver. À medida que nos tornamos uma sociedade mais intolerante e dividida, há uma necessidade urgente de inculcar esses valores nas crianças, e eles não podem ser ensinados como parte do currículo explícito. Contar histórias é uma maneira tradicional de fazer isso naturalmente.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p. 15).

As histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem uma compreensão, respeito e apreciação por outras culturas e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes terras, raças e religiões.

Por meio de histórias, vemos como pessoas muito diferentes compartilham as mesmas

experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura.
A narração de histórias traz o aprendizado do idioma à vida e cria uma experiência participativa e imersiva que permite que os jovens aprendizes gostem de ouvir o idioma de uma forma dinâmica, às vezes estilística e divertida. A participação usando vocabulário e frases chave pode criar uma consciência de ritmo e estrutura. Esta atmosfera de jogo e expressão criativa cria um apetite por experiências mais semelhantes. Os alunos que gostaram de contar histórias em sala de aula muitas vezes pedem mais histórias e também se sentem motivados e encorajados a criar e contar, representar ou ilustrar suas próprias histórias de várias maneiras.
O ato de contar histórias apela a diferentes preferências de aprendizagem e personalidades, garantindo que, do mais tímido ao mais ativo dos alunos, todos tenham a chance de participar de uma forma que possam desfrutar. Isso vai desde ouvir em silêncio até participar como ator.

... o texto literário extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob forma de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante das práxis literária e diante do mundo, o texto exige, pois, para instituir-se, a recuperação ativa e criadora do leitor, ela transmite dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo. (SARAIVA, 2001, p. 27)

A narração de histórias também ajuda os alunos a aproveitar e estar atentos à entonação e tom de voz, expressões e frases que soam naturais, bem como a interação entre falantes nativos.
Um dos primeiros caminhos para transmitir conhecimento às crianças e estimular a imaginação delas é a contação de histórias. Essa é uma prática interessante de ser usada nas escolas, principalmente na educação infantil, já que incentiva a criatividade e possibilita diversas formas de expressão e de interação entre os pequenos. Em sala de aula, é possível mudar o espaço, contar histórias em círculos e criar um ambiente agradável para os alunos ficarem confortáveis e atentos ao que é dito.
Contar histórias para as crianças também auxilia no desenvolvimento da escrita, da oralidade e da percepção de símbolos.
Contar histórias é uma prática antiga na sociedade. A oralidade é um mecanismo usado há muito tempo para propagar a cultura, expressando sentimentos, conhecimentos e experiências - o que mantém tradições e costumes. Um fator que interfere nisso é a maneira como são contadas, que muda o impacto nas pessoas que as escutam. Por isso, deve-se atentar-se à entonação da voz e ao vocabulário usado para que as crianças não tenham dificuldade em compreender as histórias.
As crianças podem associar as histórias que leem ou escutam com situações que elas vivem, o que ajuda no desenvolvimento de formas de lidar com dificuldades, sentimentos e emoções. Além disso, é um estímulo à memória, já que relembram experiências que viveram ou que escutaram seus parentes contarem, por exemplo. Com essa prática, as crianças encontram, no momento de leitura, um caminho para criar relações entre memórias e afetos.

A literatura desempenha um papel crítico em nossas vidas. A literatura ajuda a nos compreender os demais; proporciona diferentes perspectivas para examinar nossos pensamentos, sentimentos, crenças, preconceitos e ações; ensina que há múltiplas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução definitiva. (ALLIENDE, 2005, p. 182)

Para todas as idades, a leitura enriquece o conhecimento; mas principalmente durante a educação infantil, uma fase de muitos aprendizados, desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. Quando uma história é contada, a mente começa a imaginar o enredo dela, assim como acontece com a leitura. Então, desde cedo é importante adotar essa prática para que as crianças aprendam a ter gosto pela leitura, que incentiva e desenvolve a curiosidade.
Ao escutar as histórias, as crianças podem

se expressar, mostrar os seus sentimentos e ter diferentes reações, que podem representar a visão de mundo delas. Além disso, será um momento para compartilhar vivências e opiniões. Os contadores da história, geralmente os professores, podem incentivar a participação dos alunos com a prática da leitura interpretativa.
Para dar mais liberdade à participação e facilitar a interpretação dos alunos, use recursos cenográficos, com visual e som atrativos, por exemplo.
Além disso, o tema da história pode dar espaço para debater outros assuntos da vida escolar, como bullying. A interação com assuntos que têm relação com a convivência humana também pode ser um momento de conscientização.
Desde cedo, a contação de histórias permite o contato com vários tipos de linguagens, o que faz as crianças perceberem as várias formas de contar e de entender uma história. As experiências pessoais ajudam na percepção e na valorização das situações contadas, além de estimular a imaginação, já que elas também pensarão na aparência dos personagens e nos cenários. Com essa ação, a interpretação textual dos alunos também é desenvolvida.

A IMPORTÂNCIA DE DESCOBRIR A LEITURA DESDE A INFÂNCIA

Os livros são a base do desenvolvimento cognitivo e emocional dos menores. Embarcar na leitura desde a infância não só proporciona deleite e prazer, mas também traz um magnífico patrimônio cultural, científico e literário. É um meio de transporte muito eficaz, que nos aproxima de mundos novos e interessantes.
A leitura é um maravilhoso processo interativo no qual uma importante relação é estabelecida entre o texto e o leitor que contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas do cérebro e do desenvolvimento emocional.

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas – até então quase nunca voltados especificamente para a criança. (CUNHA, 1999, p. 23)

A importância de adquirir este hábito desde cedo se baseia nos benefícios ao estudar, adquirir conhecimentos e na possibilidade de a criança vivenciar sensações e sentimentos com os quais desfruta, amadurece e aprende, ri e sonha.
O problema é que hoje a digitalização teve uma influência negativa sobre a leitura em muitas ocasiões, não apenas para as crianças. Muitas vezes, é comum ver crianças se divertindo com tablets ou smartphones desde muito novas, antes mesmo de aprenderem a ler ou escrever. Independentemente da conveniência ou não desse hábito, é importante aproveitar essa fase em que estão ansiosos por informações para despertar aquela curiosidade inata pela leitura de um livro . Por exemplo, lendo para eles.

Corremos aceleradamente contra o tempo e, apesar de estarmos desfrutando de tantos meios de comunicação – com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, do rádio, da internet, entre outros -, parece que, infelizmente, não mais nos comunicamos. Deixamos de ouvir o outro, de nos emocionar com suas histórias, de compartilhar experiências e ideias. Perdemos a nossa voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava vida do interior. Com a criança não é diferente. Ela “recebe” informações de diversas fontes e o tempo todo encontra-se imersa nessa teia complexa de relações e, muitas vezes, é impossibilitada de ouvir, expressar-se ou contar sobre suas experiências cotidianas e de viver suas histórias. Estamos também deixando de olhá-la, de ouvir seu apelo, sua voz e, até mesmo, de narrar-lhe nossas histórias. A palavra oral, tão fundamental para o seu desenvolvimento e construção do ser psicológico social e cultural, é infelizmente pouco explorada nas famílias, nas escolas e nos vários lugares que ele frequenta. (NICOLAU E DIAS, 2003, p. 96).

Em todas as idades, a leitura é um veículo de comunicação que implica uma série de vantagens no desenvolvimento do menor,

antes mesmo de aprender a falar, a leitura pode ser apresentada por meio de desenhos e ilustrações.
Ler ajuda a expandir a capacidade de atenção das crianças e melhorar sua capacidade de pensar com clareza, uma vez que as histórias e sua estrutura de "começo, meio e fim" ajudam seus cérebros a pensar em ordem e vincular causas, efeitos e significados. Ademais, apreciar um livro desde tenra idade favorece o aprendizado de palavras - complexas e não complexas - mais rapidamente, melhora sua compreensão, ortografia, expressão, escrita, exercita o cérebro e estimula sobremaneira sua criatividade e imaginação. Isso permite que leiam em voz alta com maior confiança e tenham um bom desempenho na escola.
Da mesma forma, se uma criança entra nas aventuras que um livro proporciona, sem dúvida aumenta os níveis de atenção, memória e concentração, adquirindo a capacidade de ouvir e compreender de forma mais eficaz o que é contado.
Portanto, fica evidente que a leitura permite dar asas à imaginação, transportar a criança para novos mundos, subindo evolutivamente na capacidade criativa, tornando-a, ao mesmo tempo, mais consciente das próprias emoções e melhorando a empatia para com os outros.

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e torna-se agente de modificações na sociedade em que vive.
(GREGORIN FILHO, 2009, p. 51)

Quando as crianças leem bem, aumentam a sua aprendizagem ativa e surge um potencial bastante grande no futuro do seu desenvolvimento, promovendo assim a sua autonomia e o seu envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem.
A leitura estimula o interesse por diferentes áreas, como natureza, história ou arte, ajudando-os a descobrir sua vocação desde cedo.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

oda literatura e alfabetização nascem da necessidade humana de contar histórias, de contar histórias sobre si mesmo ou sobre os outros, de contar histórias sobre o mundo para entender melhor nossa existência, os outros e o universo em que vivemos. Todas as histórias, os mitos, as fábulas e os romances, incluindo os dirigidos às crianças são, de fato, o resultado deste desejo e desta necessidade básica: ajudam-nos a viver, a sobreviver; eles ajudam as crianças a crescer e se desenvolver.
A produção de livros infantis sempre foi incrivelmente diversificada; seus múltiplos títulos se dirigem aos jovens leitores de maneiras muito diferentes: há livros que fornecem informações e transferem conhecimento sobre o mundo que nos rodeia; outras apresentam uma imagem do dia a dia da criança, ou imagem de seus sentimentos e conflitos, propondo como resolvê-los. Existem livros que falam do Outro, de outras culturas, de outros costumes, ou existem livros sobre diversos patrimônios culturais ... Cada um desses livros carrega uma mensagem e uma perspectiva específica. Nós, os adultos, estamos bem cientes disso, mas as crianças não conhecem realmente essas diferenças. É por isso que acho muito importante que as crianças se familiarizem o mais cedo possível com os diferentes gêneros literários, para que aprendam a usálos como quiserem.
Para que uma criança possa acessar os enormes recursos literários, ela deve, é claro, aprender a ler, e isso no sentido mais amplo da palavra. Porque a leitura, do ponto de vista global, é uma atividade muito complexa que não se limita a descodificar um texto, mas implica também a capacidade da criança de compreender o que leu, de integrá-lo no seu próprio contexto e experiências pessoais através da análise de forma crítica, para que ele possa se posicionar sobre o que leu. Somente este tipo de educação de leitura completa e profunda levará as crianças a uma alfabetização real e integrada.

A experiência da compreensão é a capacidade de associar, jamais dicotomizar. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que

resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade a generalização que se opera na linguagem e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consistente na prática a que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora a leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vão da generalização ao tangível. (FREIRE, 1993, p. 30).

A criança "lê" o rosto da mãe desde o nascimento, ou o rosto do pai ou de qualquer outra pessoa próxima: a criança aprende a olhar as feições e expressões faciais das pessoas ao seu redor e a reagir de maneira adequada

Então a criança começa a "ler" os objetos que encontra ao seu redor. Ele os observa, reconhece e identifica, preparando-se para o próximo grande passo: ler e identificar objetos reais dentro do livro, ou seja, identificar objetos que não são mais aquelas representações iconográficas da realidade na página de um livro.

Durante os primeiros meses de vida, o bebê escuta a voz da mãe, a voz do pai ou de quem cuida dele. A partir dessas vozes, o bebê começa a construir sua própria voz e sua linguagem pessoal. Ao mesmo tempo, ele aprende a identificar as vozes de quem o rodeia. E enquanto cantam uma música ou contam uma história, a criança descobre a voz poética das pessoas ao seu redor, a voz melodiosa e cantante que é tão diferente da voz do dia-a-dia que dá ordens e informações necessárias para o dia-a-dia. Essa voz poética não só é mais bela, mas também conta pequenas histórias, canta canções e rimas que introduzem a criança no universo da literatura e prepara sua sensibilidade para essas formas artísticas, as mais simples, as mais arcaicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança e o adulto olham juntos para um livro ilustrado, seus cumprimentos convergem automaticamente para o mesmo fim, o livro e sua história. É uma consideração conjunta que cria, pela primeira vez, o espaço triangular entre a criança, o adulto e o livro, e está na origem de toda transmissão cultural5: o adulto leva a criança para uma criação cultural, que é o livro ilustrado, importante precursor de todos os outros suportes culturais.

Ao mesmo tempo, esse pequeno cenário - leitura compartilhada de um livro ilustrado - marca outro momento crucial na biografia da leitura infantil.

Toda criança adora apontar com o dedo os elementos pictóricos, os objetos das figuras do livro que ela está olhando e explicando orgulhosamente ao adulto. Esta ação - mesmo que pareça tão modesta - não é apenas notável do ponto de vista das habilidades de leitura (veja acima), mas também e mais importante do ponto de vista do desenvolvimento psicológico da criança. Porque ao mostrar algo a alguém, a criança demonstra ao adulto sua percepção e sua impressão subjetiva do que está vendo. É uma ação espontânea que sempre pressupõe que a criança já tem uma ideia da existência do Outro com quem está manifestando o desejo de se comunicar ativamente.

Em tal situação de interação emergente, é muito importante que o adulto veja e leve em consideração o que a criança está lhe mostrando. E que ele reage a esse impulso formidável com entusiasmo em relação ao que a criança está lhe mostrando. Isso exige uma presença atenta, uma grande sensibilidade e uma disponibilidade considerável do adulto. Mas vale a pena. Porque se o adulto não reagir ao que a criança lhe mostra, a criança perderá o impulso de mostrar e, mais ainda, a sua confiança no Outro e na sua capacidade de comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Felipe Alliende e Mabel Condemarín; trad. Ernani Rosa. 8. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.
COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.
FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1993.
GREGORIN FILHO. José Nicolau. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
MACHADO, Ana Maria. Textura: sobre leitura e escritos. RJ. Nova Fronteira, 2002.
NICOLAU, Marieta Lúcia Machado Nicolau e DIAS, Marina Célia Moraes (2003). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância. Campinas: Papirus.
SARAIVA. Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARINALVA DA SILVA SOUSA

RESUMO

Este artigo científico traz uma abordagem sobre as questões que envolvem o processo de aprendizado da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, por meio de uma pesquisa bibliográfica que envolvem autores renomados que tratam do assunto. A escola deve promover a autonomia de todos os educandos, pois a independência é um fator essencial para o desenvolvimento pessoal e social. Uma das metas fundamentais da educação autista é, justamente, criar oportunidades para que essas crianças possam se tornar mais autônomas, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, emocionais e motoras de maneira progressiva e adaptada às suas necessidades individuais.O objetivo deste estudo é propor uma reflexão sobre uma nova forma de pensar sobre o processo de desenvolvimento da criança autista dentro da Educação Infantil. Para isso, serão analisados materiais teóricos e práticos que possibilitem uma compreensão mais aprofundada da escolarização infantil, especialmente no que diz respeito ao papel do corpo docente e suas atribuições no ensino de crianças autistas. Compreender como os professores lidam com esse desafio é essencial para a construção de metodologias eficazes e estratégias pedagógicas que realmente favoreçam a aprendizagem desses alunos.A inclusão de crianças autistas na Educação Infantil exige uma estrutura educacional preparada para acolhê-las adequadamente. Isso envolve a formação de professores especializados, que tenham conhecimento sobre as particularidades do TEA e que estejam dispostos a inovar em suas práticas pedagógicas. A hipótese é que a qualificação profissional, é fundamental para que esses educadores tenham disposição para enfrentar novos desafios, buscando sempre maneiras criativas e adaptativas para estimular o aprendizado por meio da ludicidade. Jogos, brincadeiras e atividades sensoriais são ferramentas poderosas que podem contribuir significativamente para o engajamento e desenvolvimento das crianças autistas, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e produtivo.Portanto, para garantir uma inclusão efetiva, é necessário investir na capacitação dos professores, na adaptação curricular e no desenvolvimento de recursos que favoreçam o aprendizado. Somente por meio de um esforço conjunto entre educadores, famílias e a comunidade escolar será possível criar um ambiente de ensino que realmente valorize as potencialidades das crianças autistas, proporcionando-lhes uma experiência educacional enriquecedora e significativa.Essa expansão reforça o papel dos professores e da ludicidade no ensino de crianças. A Conclusão nos aponta claramente que não é suficiente que a escola seja fisicamente adaptada; os professores precisam estar prontos para mudar suas modalidades de ensino. Os professores precisam modificar seus hábitos de acordo com a diversidade para que crianças com autismo possam ter a oportunidade de acessar um sistema educacional que promova seu crescimento e as integre adequadamente na sociedade.A educação inclusiva só será um sucesso se todos os membros da equipe escolar estiverem dedicados ao desenvolvimento profissional contínuo e ao respeito à diversidade. Mas precisamos mudar os currículos e a maneira como ensinamos para garantir que temos um ambiente de aprendizagem respeitoso e acolhedor para todos os alunos... para que, quando ensinarmos nossos jovens a amarem uns aos outros, eles o façam com respeito.

PALAVRAS – CHAVE: transtorno espectro autista, Aprendizado, Autonomia, Desenvolvimento, Ludicidade

ABSTRACT

This scientific article presents an approach to the issues surrounding the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, through a bibliographic research involving renowned authors who address the subject. Schools should promote the autonomy of all students, as independence is an essential

factor for personal and social development. One of the fundamental goals of autism education is precisely to create opportunities for these children to become more autonomous, progressively developing their cognitive, emotional, and motor skills in a manner adapted to their individual needs. The objective of this study is to propose a reflection on a new way of thinking about the development process of autistic children within Early Childhood Education. To this end, theoretical and practical materials will be analyzed to enable a deeper understanding of early education, especially regarding the role of the teaching staff and their responsibilities in educating autistic children. Understanding how teachers deal with this challenge is essential for constructing effective methodologies and pedagogical strategies that genuinely favor the learning of these students.The inclusion of autistic children in Early Childhood Education requires an educational structure prepared to adequately welcome them. This involves training specialized teachers who have knowledge of the particularities of ASD and who are willing to innovate in their pedagogical practices. The hypothesis is that professional qualification is fundamental for these educators to be equipped to face new challenges, constantly seeking creative and adaptive ways to stimulate learning through playfulness. Games, play, and sensory activities are powerful tools that can significantly contribute to the engagement and development of autistic children, making the school environment more welcoming and productive.Therefore, to ensure effective inclusion, it is necessary to invest in teacher training, curriculum adaptation, and the development of resources that favor learning. Only through a joint effort among educators, families, and the school community will it be possible to create a teaching environment that truly values the potential of autistic children, providing them with an enriching and meaningful educational experience. This expansion reinforces the role of teachers and playfulness in teaching children. The conclusion clearly indicates that it is not enough for the school to be physically adapted; teachers need to be ready to change their teaching modalities. Teachers must modify their habits according to diversity so that children with autism can have the opportunity to access an educational system that promotes their growth and integrates them adequately into society. Inclusive education will only succeed if all members of the school team are dedicated to continuous professional development and respect for diversity. However, we need to change curricula and the way we teach to ensure that we have a respectful and welcoming learning environment for all students... so that when we teach our youth to love one another, they do so with respect.

KEYWORDS: autism spectrum disorder, Learning, Autonomy, Development, Playfulness

INTRODUÇÃO

Atualmente quase todo mundo já ouviu falar em transtorno espectro autista (TEA). A criança com autismo mal fala, seu olhar não fixa em ninguém, na escola não interage, vive em seu mundo particular.

Historicamente o transtorno espectro autista (TEA) só foi inicialmente observado em 1943, por um pesquisador Alemão seu nome é Leo Kanner. Até hoje não se conhece exatamente sua patologia.

Segundo psicólogo José Facion, especialista do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de Munster, na Alemanha, o Transtorno Autista está relacionado quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar as conexões necessárias. Sabemos que o transtorno é incurável, mas quando demora muito para esses neurônios ser reconhecidos e não são estimulados no tempo certo a criança perde a chance de aprender.

Essa pesquisa aborda questões referentes de como os docentes devem compreender o transtorno espectro autista na Educação Infantil e incluir novas possibilidades de ludicidade para que possa envolver as crianças de maneira autêntica e que realmente faça sentido para elas.

A falta de conhecimento do corpo docente compromete o desenvolvimento da criança com transtorno espectro autista.

Percebe-se que os profissionais da educação necessitam de formação específica para interceder junto com as crianças autistas no

processo de aprendizado, ausentando das dificuldades, e promovendo as potencialidades, autonomia e a socialização.

A Educação escolar necessita de professores dedicados, afetuosos e que reavalie suas práticas, que não se negam aos novos desafios. O professor deve tratar a criança autista com amor, dedicação e paciência, pois as crianças com transtorno espectro autista (TEA) podem fazer muitas coisas que nós fazemos, porém fazem de forma diferente. Cabe à escola e o professor levantar quais estratégias utilizar, ou seja, a escola se adaptar ao aluno, a fim de demonstrar que essas crianças tenham condições de aprender como qualquer outro aluno.

Em dezembro de 2007, a ONU (Organização das Nações Unidas) decretou que o dia 2 de abril seria o Dia Mundial de Conscientização sobre o TEA, celebrado pela primeira vez em 2008. Com isso o autismo está começando a ser abordado com coerência e clareza. O objetivo é conscientizar a sociedade a respeito dessa complexa síndrome, para que se tenha mais investigação, mais pesquisa, mais tratamento, mais respeito e menos preconceito. O azul foi à cor designada para o autismo por ter prevalência mais em meninos que em meninas (4 para 1).

A ONU estima que existam mais de 70 milhões de pessoas com autismo no planeta. No Brasil, são quase 2 milhões, sendo que cerca de 90% não recebe diagnóstico.

Sabe-se que a escola e a família devem caminhar juntas, é fundamental que ambas sigam os mesmos critérios para atingirem os objetivos. Quando há parceria da escola com a família, cada uma fazendo a sua parte proporciona ao aluno uma aprendizagem rica, criando cidadãos críticos para enfrentarem situações que surgem na sociedade.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo educacional da criança com autismo e sobre as estratégias que podem ser utilizadas para evitar o fracasso escolar dessas crianças. As pessoas que participam do processo e escolarização da criança com autismo devem reconhecê-lo como ser social, que precisa aprender e se desenvolver, a partir das interações com o outro.

Para Vygotsky (2007), a instrução escolar, mediante a interação, cria o que ele chama de “zona de desenvolvimento proximal”. Assim quando ocorre dificuldade de comunicação na criança, há necessidade de um auxílio educacional para promover a interação social.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de modo que através das discussões dos autores o assunto possa oferecer para a equipe educacional esclarecimentos no que se trata o autismo na Educação infantil, tendo com desafio buscar novas estratégias para incluir as crianças com autismo de forma igualitária, proporcionando uma educação de qualidade.

CONHECENDO UM POUCO O TEA

TEA é uma síndrome definida por alterações presentes antes dos três anos de idade, maioria sexo masculino, que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Esses desvios são responsáveis por um padrão de comportamento restrito e repetitivo.

A Associação de Psiquiatria Americana, junto com a Associação de Pais dos Autistas nos EUA, definiu 14 sintomas que são considerados essenciais na criança autista. Mas o diagnóstico só pode ser executado por um profissional especializado. (Revista Guia minha Saúde Especial, 2016).

Na presença de outra pessoa, ela se afasta.
Parece que é surda.
Resiste ao aprendizado.
Não demonstra sentir dor ou medo de perigos reais.
Resiste a mudanças de rotina.
Não aponta com o dedo para o objeto que quer alcançar.
Ri e movimenta-se de maneira inapropriada.
Foge do contato físico.
Parece que tomou um choque. É hiperativo.
Evita o contato visual.
Apega-se demasiadamente a objetos.
Gira objetos de maneira peculiar.
Às vezes é hostil e arredio.
Tem modos e comportamentos indiferentes.

A atuação dos profissionais da escola é essencial, até por que os primeiros casos foram identificados no ambiente escolar. É importante a observação do comportamento da criança, pois o autismo identificado precocemente é o primeiro passo para culminar uma educação de qualidade. Muitas vezes tais características são identificadas tardia-

mente, possibilitando que a criança tenha um baixo rendimento escolar.

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admitese que possa ser causado por problemas fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto. (Mello, Ano 2001, pág.17).

Já que as causas são desconhecidas, o que pode ser sugerido é a prevenção do consumo de produtos químicos na gestação como: remédios, álcool ou fumo.
Sabemos que um diagnóstico precoce e um tratamento específico, podem mudar a vida das crianças com autismo e das pessoas do seu convívio social.
Hoje em dia, o grande objetivo é quebrarmos os preconceitos em relação às crianças autistas, a fim de serem incluídas na escola de forma igualitária, exercendo um aprendizado satisfatório, ou seja, abandonando as dificuldades e priorizando as potencialidades.

A CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA
O acesso de uma criança autista na escola regular é um direito garantido por lei, como diz o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a respeito da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação:
– currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
– terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar pra os superdotados;
– professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
– educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
– acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

De acordo com o parágrafo único ressalta que:

O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do

apoio às instituições previstas neste artigo. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

A lei contempla uma educação inclusiva, e a inclusão começa quando essa criança chega à escola, garantindo sua permanência e o seu aprendizado.
O aluno com autismo não é incapaz de aprender e ensinar, o mesmo precisa de métodos diferentes para o seu desenvolvimento.
Segundo Eugênio Cunha (2015, pág. 117), o aluno não pode mais ser excluído da construção da sua aprendizagem, pois aprende nas suas trocas no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo em que se torna o seu principal interlocutor na aquisição do conhecimento.
Primeiramente as crianças com autismo necessitam de atenção, acolhimento, estimulação para o seu desenvolvimento, ou seja, de uma educação de qualidade, onde precisam de profissionais que ensinam com amor, desenvolvendo nas crianças as suas habilidades, autonomia para que desempenhematividades da vida diária.
Mesmo existindo Leis que garantem o direito ao acesso de crianças com necessidades especiais, o ambiente escolar ainda se encontra desestruturado para garantir esses direitos adquiridos.
Consequentemente, o ambiente educacional ainda tem um grande trajeto a percorrer no que diz respeito ao atendimento especializado.
Segundo Eugênio Cunha algumas intervenções comportamentais têm se mostrado muito eficientes no tratamento com crianças autistas, como o método TEACCH (tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação), o ABA (Análise aplicada ao comportamento) e o PECS (Sistema de comunicação mediante a troca de figuras). Essas intervenções podem ser usadas tanto na escola como em casa.
O método TEACCH utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele desenvolve para que o indivíduo possa em grande parte do tempo ser independente para fazer as coisas relacionadas à vida diária, ainda que precise de um professor. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas de diversas formas.
O método ABA visa ensinar às autistas habilidades que ele ainda não possui. Quando necessário apoia para obter respostas, porém deve ser retirado, para possibilitar a autonomia.
O método PECS procura estimular o aprendiz que não consegue falar a se comunicar para conseguir as coisas que deseja através de figuras.
Esses métodos são utilizados para promover o desenvolvimento da criança autista para que ela possa ser independente o mais cedo possível.

A RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA DA CRIANÇA AUTISTA

Geralmente os pais ficam preocupados com seus filhos no ingresso à escola, principalmente se é uma criança com necessidades especiais, pois hoje em dia o preconceito ainda é muito grande com a inclusão. Optar por uma escola para seu filho autista é uma tarefa muito difícil para os pais. Mas estudar numa escola regular é direito de todos.
A família da criança autista muitas vezes precisa de ajuda, pois ter um filho com autismo não é fácil, uma criança que não se comunica, não olha nos olhos, é desesperador para os pais não poder entender seu filho. Os pais sem querer expõem seus medos, desânimos, suas tristezas por não saber lidar com seu filho com autismo.
A família não pode ignorar as fases do seu filho autista, pois um dia vai ser tornar adulto e por isso, precisa aprender a interagir, enfrentar os desafios para adquirir autonomia. Os pais e os profissionais da escola precisam caminhar juntos na intervenção do aprendizado da criança com autismo.
A criança autista cria seu mundo, não interage com os outros, inclusive com os pais, portanto a escola e a família devêm ter paciência, criar laço de afetividade para a criança autista sentir-se confiante e acolhida.
Deverão acontecer reuniões periódicas com os pais, para trocas de informações, levantar as dificuldades e relatar os avanços.
Os dois ambientes, casa e escola, apesar de diferentes fisicamente, devêm ser trabalhados os mesmos objetivos e as práticas edu-

cativas. A rotina deve ser as mesmas tanto na família quanto na escola, com isso é mais fácil desenvolver a autonomia.
Segundo Eugênio Cunha (2015, p.91) Uma vez que o trabalho com o aprendente autista visa à conquista de sua independência, as atividades diárias necessitam ser gerenciadas para alcançar este objetivo. Normalmente, há uma tendência no autista de se fixar em rotinas.
Esta tendência pode ser usada ao seu favor quando os pais e a escola usam como reforço comportamental na organização do dia, fixando horários de café, almoço, jantar, banho, por exemplo.
A família que encoraja a criança a vivenciar suas próprias experiências e adquirir por meio delas a construção do saber e da sua independência, contribui para o seu amadurecimento para enfrentar as dificuldades no decorrer da sua vida escolar e pessoal.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZADO DA CRIANÇA COM TEA

O professor precisa cativar as crianças, e para incluir uma criança autista precisa enxergar o potencial, a capacidade, deixando de lado as limitações e valorizando a aprendizagem.
A relação afetiva da criança autista com o professor é o primeiro passo para construção da sua autonomia. Primeiramente o professor precisa saber que para uma criança autista o mais importante é desenvolver habilidades sociais e autonomia e não aprendizagem acadêmica.
Segundo Eugênio Cunha (2015) o primeiro passo para um professor é conhecer o seu aluno. E para conhecer é necessário passar por três etapas quesão: observação, avaliação e mediação.
A preparação de um professor é fundamental, pois o professor se torna um pesquisador. Através das observações desenvolverem um registro do comportamento da criança autista. O primeiro registro é realizado com uma pesquisa com os pais, por isso que a família sempre tem que estar junta com a escola. Essa pesquisa com base nos gostos, interesses etc.
A segunda etapa é a avaliação, onde o professor deve avaliar a si mesmo, ou seja, os recursos pedagógicos devem estar voltados para a criança autista. A avaliação é com base no que a criança fazia o que ela faz e o que poderá fazer.
E por último a terceira etapa que é a mediação, que nada mais é que mediar o processo de intervenção na relação entre a criança e o conhecimento. Essas três etapas devem caminhar sempre juntas.
O trabalho da intervenção do professor quando é bem desenvolvido provocará na sua criança o desejo de superar limites levando a atingir bons resultados.
As atividades propostas que não podem ser muito longas, pois as crianças com autismo têm dificuldades para manter o foco de atenção, possibilitam as crianças o desenvolvimento psicológico, físico e social, a fim de tornar o aprendizado nos que apresenta algumas dificuldades a desenvolver habilidades.
Com base na experiência de Eugênio Cunha (2015 pág.79), o professor poderá estabelecer atividades, observando os seguintes critérios:
Propor atividades baseadas no interesse do aluno;
Usar linguagem objetiva;
Utilizar o concreto e o lúdico, mesmo nos anos finais do ensino escolar;
Utilizar abordagens sensoriais (estímulo visual, auditivo e cenestésico);
Explorar o cotidiano
Utilizar jogos;
Propor atividades que estimulem o pensamento lógico;
Evitar atividades muito longas;
Propor tarefas pequenas, mesmo que sejam diversas;
Incentivar sempre a criança; • Privilegiar os vínculos afetivos;
Privilegiar as habilidades.
Sempre que possível articular as ações com a ludicidade
O papel do professor é educar para vida, através das atividades de qualidade estimular a independência, onde a aprendizagem se torne mais significativa, buscando sempre os objetivos com foco no desenvolvimento das habilidades, da autonomia para a vida cotidiana.

A LUDICIDADE NO ATENDIMENTO DE CRIAN-

ÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige abordagens terapêuticas que respeitem suas singularidades e potencializem o desenvolvimento. Nesse contexto, a ludicidade tem se mostrado uma ferramenta essencial para favorecer a comunicação, a socialização e o desenvolvimento emocional dessas crianças.

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a expressão de emoções, a experimentação de papéis sociais e a construção de significados sobre o mundo. (Vygotsky, 1998).

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil e assume um papel ainda mais significativo no trabalho com crianças autistas. "A brincadeira é a atividade mais séria da infância" (Jean Piaget), pois é através dela que a criança aprende, experimenta e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

No caso das crianças com TEA, o brincar estruturado e mediado por profissionais pode facilitar a aquisição de novas formas de expressão e interação. Lev Vygotsky enfatiza que "o aprendizado é um processo social", e, por meio da ludicidade, cria-se um ambiente seguro e estimulante que permite avanços no desenvolvimento da criança.

A utilização de jogos, histórias, músicas e atividades sensoriais possibilita que a criança com TEA expresse emoções e compreenda o mundo ao seu redor de maneira mais acessível.

Donald Winnicott reforça essa perspectiva ao afirmar que "é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto pode ser criativo e utilizar a personalidade integral". A criatividade e a expressão espontânea favorecem o desenvolvimento da identidade e do bemestar emocional.

Os benefícios da ludicidade não se restringem apenas ao contexto terapêutico, mas também se estendem ao ambiente escolar e familiar. Os pais e cuidadores podem ser orientados a incluir atividades lúdicas na rotina, reforçando o vínculo afetivo e potencializando os aprendizados adquiridos na terapia.

Portanto, considerar a ludicidade como um elemento essencial no atendimento de crianças com TEA é reconhecer que o brincar é uma ponte para a aprendizagem, a comunicação e a construção de relações significativas. Como bem pontuou Friedrich Froebel, criador do conceito de jardim de infância: "O jogo é a forma mais elevada de pesquisa". Assim, por meio da ludicidade, oferecemos oportunidades para que cada criança explore o mundo à sua maneira e alcance seu potencial pleno.

CONCLUSÃO

Esse artigo teve como objetivo, com a ajuda das pesquisas, indicar alguns princípios que se refere ao TEA, desde sua definição, sintomas, causas, família e escolarização.

É necessário que cada caso seja avaliado individualmente respeitando as particularidades que cada criança apresenta. A comunicação entre os profissionais e a família que acompanham o desenvolvimento da criança é vital para um progresso bem sucedido, o diagnóstico em mãos facilita o encaminhamento e um atendimento personalizado para cada criança, a fim que o profissional adote as intervenções mais adequadas para cada caso.

Pensar numa escola inclusiva vai além da estrutura física, os profissionais precisam estar preparados para as transformações educacionais.

Podemos observar que a escola ainda precisa percorrer um longo caminho, pois estão preocupadas com a parte acadêmica. O professor deverá rever suas metodologias, recursos, conteúdos e objetivos de ensino para atender a diversidade.

Um dos grandes desafios do professor é garantir às crianças com autismo o direito de se desenvolver e amadurecer tendo em vista que a educação de qualidade é direito de todos sem restrição ou discriminação. Não deve enxergar as dificuldades, mas sim viabilizar as potencialidades, autonomia e a socialização.

As crianças com autismo têm um jeito diferente de aprender, elas precisam de ambientes estruturados e organizados, com profissionais especializados que propicie um melhor atendimento e acima de tudo isso que ensine com amor, prazer e respeito.

Imaginar uma escola inclusiva vai muito além de fazer mudanças em seu espaço físico.
A inclusão real envolve professores estarem prontos para as mudanças que o ensino deve trazer.
Toda a equipe da escola precisa estar comprometida com a formação contínua, pois esta é apenas preliminar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas quais a diversidade é valorizada. A escola deve tornar-se um espaço respeitoso e apreciativo das diferenças, com um ambiente de aprendizado inclusivo disponível para todos.
Isso implica mudanças nos níveis curricular, didático e de avaliação. Esses esforços são parte integrante desse processo ao ajustar conteúdos, empregar diferentes metodologias e facilitar discussões.
Inclusão não está nas mãos de alguns, mas sim de todos, tornando-se o trabalho da comunidade que transforma a cultura da escola para beneficiar o pleno desenvolvimento de cada aluno.

REFERÊNCIAS

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIOTO Mayra Bonifácio; REVELES Leandro Tadeu, Mundo Singular Entenda o Autismo, Fontanar 2012.

MELLO, Ana Maria S ROS de Autismo – Guia Prático, Associação de Amigos do autismo - AMA.

AMY, Marie Dominique, Enfrentando o Autismo: A criança autista, seus pais e a relação terapêutica, Jorge Zahar 2001.
CUNHA, Eugênio, Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família, Wak, 2015.

CUNHA, Eugênio, Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar, Wak 2016.

Revista Autismo, Guia minha saúde especial, Online, 2016.

ROMERO, Priscila, O Aluno Autista, Avaliação, Inclusão e Mediação, Wak, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A TERAPIA ABA COMO METODOLOGIA PARA O APREDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DO AUTISTA

MARIZA STEFANE SOLER

RESUMO:
Este estudo visa refletir sobre os conceitos que envolvem a Análise Comportamental Aplicada (ABA) como uma das ferramentas oriundas do behaviorismo, seu modo de intervenção e sua aplicabilidade como tratamento e didática para lidar com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Realizando uma revisão literária com pesquisa qualitativa, explorando a bibliografia acadêmica existente, o presente artigo explana que considerando uma das características do autismo a introspecção, sendo definido como "Absorvido por si próprio" e que a referida metodologia ABA trabalha justamente a relação entre a realidade concreta externa e o mundo interno da imaginação e do cognitivo através de estímulos a comportamentos adequados e punições ações destrutivas como o autoflagelo; evidencia que esta forma de trabalhar com o educando autista, ressaltando que as legislações brasileiras disponibilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aparece como a intervenção que mais corresponde às necessidades do aluno que se encontra no espectro, embora seja uma técnica oriunda da corrente psicológica behaviorista. Deste modo, conclui-se através da argumentação acadêmica e da observação prática relatada em obras e artigos, que o estímulo com recompensas prazerosas aos sentidos do indivíduo provoca a repetição e o reforço aos bons comportamentos, até que estas condutas se tornem automáticas, beneficiando o aluno ou o paciente para viver e conviver do modo mais normal possível.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; ABA; Estímulos.

INTRODUÇÃO

O autismo como transtorno foi detectado na modernidade, apresentando avanços na sua identificação conforme o decorrer das pesquisas cientificas, posto que foi considerado como esquizofrenia ou loucura durante um grande período da história.

Observa-se a evolução para o diagnóstico no Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois as edições do Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtorno Mentais (DSM) e o Código Internacional de Doenças (CID) tem modificado seus conceitos e características para abarcar a diversidade e a complexidade do autismo enquanto transtorno.

É possível acompanhar que as descobertas sobre o autismo estão levando as comunidades científicas a promover modificações na classificação do referido espectro, considerando que a própria palavra "espectro" indica uma complexidade de sintomas, os quais variam de acordo com a idade, o nível e o desenvolvimento individual. Devido ao aprimoramento na categorização deste transtorno como resultado das pesquisas acadêmicas, foi necessário transformações como enquadrar o autismo entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD).

A convivência com alunos autistas permite verificar que crianças enquadradas no referido quadro apresentam uma rotina bem definida, atitudes que são recorrentes e repetitivas, interesses focados em objetos específicos, isolamento social e dificuldade na comunicação verbal e visual. Devido a estas categorias sintomáticas, estabeleceu-se um padrão comportamental para o autismo, o qual coaduna com a tríade proposta por Wing exposta por Costa (2015), a qual é formada pelos déficits de interação social, comunicação verbal e não verbal, e ainda imaginação e capacidade simbólica (interesses, comportamentos e atividades repetitivas e estereotipadas). Por envolver a questão cognitiva e comportamental, evidencia-se que um método que busca modificar comportamentos disfuncionais através de práticas que trabalham a cognição e sua relação com a ação e as atividades que o paciente realiza em seu cotidiano atenderia as especificidades do aluno enquadrado no espectro.

Dentre as modalidades de terapias psicológicas, a Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) satisfaz as necessidades do autista, destacando-se a Análise Comportamental Aplicada, cuja denominação em inglês é Applied

Behavioral Analysis (ABA), a qual conforme Rocha e Morais (2024), visa introduzir comportamentos adequados que o paciente não possui com instruções, vinculando a execução de ações apropriadas a consequências positivas, recompensando a criança quando desenvolve comportamentos esperados. Recompensas reduzidas gradativamente para evitar dependência, pois a intenção é criar hábitos benéficos para o desenvolvimento individual, sendo claramente uma metodologia possível de ser aplicada didaticamente na escola.

Deste modo, o presente artigo realiza uma revisão da literatura com pesquisa qualitativa, visando refletir as formas com que esta intervenção oriunda da psicologia conhecida como ABA podem contribuir para a educação e as didáticas, tendo em vista, a inserção de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino e aprendizagem, estimulando sua cognição e buscando fornecer condições para sua interação social, posto que a comunicação é um dos fatores dificultados pelo autismo e precisa ser desenvolvido para que este educando seja incluído não apenas no ambiente educacional como também na sociedade.

Evidencia-se que o método ABA como ferramenta da psicologia pode contribuir para o atendimento de pessoas com autismo, não apenas no âmbito terapêutico, mas também no processo de ensino e aprendizagem assim como na socialização, pois apresenta uma prática condicionante que pode ser aplicada pedagogicamente.

O DIAGNÓSTICO E A ANÁLISE COMPORTAMENTAL APLICADA (ABA) EM SALA DE AULA

Para se aplicar o método voltado a atender alunos com autismo, é necessário conhecer as características deste quadro para saber identificar o transtorno, e a partir deste diagnóstico, formular um plano pedagógico para o caso. Deste modo, a análise comportamental é fundamental também na identificação do enquadramento do educando como autista, pois é possível observar que os predicados que caracterizam o referido cenário são perceptíveis pelas atividades que o estudante desenvolve diariamente e pelo modo com que age nas diferentes situações do cotidiano. Rosa e Albrecht (2022, p. 04) expõem as características do autismo conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014):

> (...) 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Observa-se que os indícios do autismo são verificáveis através do acompanhamento cotidiano do comportamento, porém a orientação sobre os casos de suspeita de autismo é encaminhar para uma especialidade competente, pois o diagnóstico só pode ser fechado por um psiquiatra, um neurologista ou neuropediatra, havendo três níveis do transtorno, sendo o terceiro o que necessita de maior apoio.

Rosa e Albrecht (2022) e Almeida e Bentes (2019) explanam que a legislação brasileira, especificamente a lei nº 12.764 de 2012, a qual recebeu o nome de lei Berenice Piana em homenagem a uma mãe que de criança autista que propôs alterações legislativas para contemplar as necessidades das crianças com autismo, lei que enquadra o autismo como deficiência, garantindo o acesso e a permanência, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário, ao educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de prever um acompanhante profissional especializado para o deficiente no ambiente educacional.

Considerando a obrigatoriedade do acesso

do aluno autista na escola regular e a possibilidade de um atendimento direcionado para suas necessidades, é extremamente plausível a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para se promover atividades que desenvolvam as habilidades necessárias para a socialização e a participação na sala de aula regular e o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se a necessidade perceptível do acompanhamento especializado principalmente no nível três do autismo pela exigência de maior apoio e atendimento, quando o aluno se encontra neste estágio do autismo, pois neste cenário, o aluno que se encontra no referido espectro é mais dependente, exigindo uma atenção mais cuidadosa e intensa como demonstra casos observados no cotidiano escolar.

Dadas estas questões, Rosa e Albrecht (2022) concordam com Rocha e Morais (2024) e Almeida e Bentes (2019), no sentido de que a intervenção da ABA é a mais indicada para o tratamento do autismo. Rocha e Morais (2024) expõem que esta abordagem visa justamente desenvolver habilidades necessárias para que o indivíduo crie hábitos benéficos que favoreçam sua performance educacional, acadêmica e profissional.

Além de favorecer o desenvolvimento de hábitos e aptidões positivas para as atividades cotidianas do indivíduo, é preciso ressaltar que conforme a observação e pesquisas apontam, apesar de não haver cura para o referido transtorno, a descoberta na primeira infância possibilita o tratamento adequado com estímulos positivos como cada atividade executada da maneira desejada pelo autista ser seguida por uma consequência, cuja função é reforçar a continuidade da ação realizada.

As pesquisas sobre o tema são unânimes em expor que quanto mais cedo se inicia o tratamento adequado para o referido transtorno, maiores são as probabilidades de sucesso, sendo necessário o reforço constante dos bons comportamentos, e por esta razão, a intervenção deve abranger todos os âmbitos da vida do paciente ou educando, ou seja, para uma efetividade do método, família, escola e a eventual psicoterapia aliada a terapia ocupacional devem se envolver na aplicação do ABA, oferecendo constância aos estímulos.

É possível relacionar esta necessidade de constância à rigidez na rotina que o autista apresenta para sua própria organização comportamental, uma vez que com estimulação frequente e precoce, a criança incorpora hábitos positivos para o seu desenvolvimento no cotidiano.

Souza (2022) relata duas pesquisas comparativas entre grupos de pacientes com o referido transtorno que passaram pela intervenção intensiva do ABA e outros grupos que não tiveram esta estimulação. Como resultado, demonstrou-se que as crianças que tiveram o estímulo intensivo do método apresentaram avanços significativos em todos os aspectos do comportamento, evolução muito superior ao grupo que não foi submetido ao ABA.

Partindo destes resultados, comprova-se que o referido método é eficaz para crianças com autismo. Deste modo, visando explanar um dos princípios básicos da metodologia ABA, Souza (2022, p. 12) cita Meyer (2003):

> Um dos princípios básicos da ABA é que um comportamento é qualquer ação que pode ser observada e contada, com uma frequência e duração, e que este comportamento pode ser explicado pela identificação dos antecedentes e de suas consequências. É a identificação das relações entre os eventos ambientais e as ações do organismo. Para estabelecer estas relações devemos especificar a ocasião em que a resposta ocorre, a própria resposta e as consequências reforçadoras.

Observa-se que a consequência como reforçadora de um comportamento adequado é um fator central na metodologia em questão. Por esta razão também, é imprescindível a integração dos profissionais que atendem o autista com a família, visando conhecer os gostos e preferências do indivíduo para oferecer uma resposta positiva a ações desejadas para o desenvolvimento social, educativo e psicológico do sujeito.

Deste modo, o envolvimento dos pais do deficiente, no caso o autista, é crucial para o sucesso de uma intervenção como a ABA, transmitindo informações sobre os interesses da criança para uma resposta positiva

como consequência de uma atividade bem desempenhada, mas também é um modo da própria família modificar seu olhar para este deficiente, uma vez que torna mais visível não apenas as dificuldades, mas as capacidades e potencialidades do paciente, fato evidenciado pela convivência com alunos autistas. Esta transformação na relação da família com o autista gera impactos positivos na autoestima e consequentemente no rendimento do educando.

Considerando que a necessidade do autista é justamente aprimorar sua capacidade de interação social e inserir comportamentos positivos para seu cotidiano, o estímulo e o envolvimento da família é fundamental para a intervenção, sendo que quando os pais passam a enxergar as potencialidades como é confirmado pela pesquisa de Costa (2015), engajam-se de maneira efetiva no tratamento, gerando um ciclo benéfico para todos, pois quanto mais estimulada a criança com referido transtorno é, maior é sua evolução.

MÉTODO ABA E A EDUCAÇÃO

A referida metodologia é perfeitamente aplicável no ambiente educacional por se tratar de conduzir o aluno a conhecer posturas benéficas para si próprio e desenvolver habilidades que possibilitem a interação social saudável. Neste diapasão, o filósofo Cortella (2015) explana que o radical da palavra educação indica que educar significa conduzir o aluno a descoberta de conhecimentos, sendo possível concluir que no caso analisado, esta condução envolve não apenas a relação de causa e consequência, mas também descobrir, aprimorar e desenvolver habilidades trazidas pelo autista.

Como já exposto, o método ABA visa introduzir comportamentos positivos no educando através de reforços, ou seja, consequências benéficas aos olhos do educando. É evidente que para tanto, é preciso conhecer a personalidade, os interesses e os gostos deste aluno, para a partir destes dados, oferecer as recompensas condizentes com os prazeres do caso específico, logo, a estratégia do ABA precisa partir de um plano individualizado e adaptado para as especificidades de cada criança.

Deste modo, conforme Almeida e Bentes (2019), a Análise Comportamental Aplicada (ABA) parte da combinação entre ambiente, comportamento humano e aprendizagem para traçar um plano de ação baseado na interação específica entre estes três fatores. Ou seja, é na relação de como o educando reage aos estímulos ambientais e seu comportamento que a ABA estabelece sua estratégia e promove o aprendizado de hábitos saudáveis ao indivíduo.

Observa-se a relevância no ambiente para a aplicabilidade desta metodologia. Considerando a importância da combinação entre ambiente, comportamento e aprendizagem, é evidente que a intervenção deve ocorrer em um local divertido e com atividades que a criança goste para favorecer o aspecto reforçador, a configuração da sala onde o método ABA acontece também é um fator estimulante para se desenvolver comportamentos desejados no educando.

Se a legislação garante, segundo a lei nº 12.764 de 2012 citada por Rosa e Albrecht (2022), o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com o referido transtorno; evidencia-se que a utilização dos recursos presentes na Sala de Recursos Multifuncionais como estímulos reforçadores de comportamentos positivos como preconiza o princípio da Análise Comportamental Aplicada (ABA) é possível e fundamentada academicamente e legalmente.

Posto que como já mencionado, a aprendizagem é outro fator considerado em uma estratégia da metodologia em questão ao lado do ambiente e do comportamento, evidencia-se que apesar de ser originada da corrente psicológica do behaviorismo, a ABA é aplicável no ambiente educacional, uma vez que consiste em transmitir hábitos saudáveis e adequados ao educando através de um processo de instrução, fornecendo benefícios à criança como consequência de ações e comportamentos positivos, os quais terminam por substituir atitudes negativas como a automutilação.

O referido método consiste justamente em iniciar por instruções, posto que a capacidade de entendimento do autista é preservada, e conforme exposto por Almeida e Bentes (2019), retirar gradativamente estas orientações para que o educando consiga no decorrer da intervenção incorporar comportamentos positivos, sendo capaz de pro-

mover estas atividades independentemente do professor ou do psicólogo.

Claramente se trata de uma metodologia didática educativa, pois embora como já explanado é uma técnica elaborada dentro da Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) e do behaviorismo, sua execução se promove na orientação e na transmissão de conhecimentos para ações positivas que precisam ser incorporadas pelo sujeito para a vida em sociedade.

Logicamente, a psicologia precisa trabalhar junto com a pedagogia para oferecer suporte teórico e fundamentos para as estratégias no sentido de estimular cada conquista do aluno para o fim de ter uma rotina normal e sociável. Neste diapasão, é possível trazer a argumentação de Maciel (2003), a qual explana sobre a necessidade de uma equipe interdisciplinar dentro do ambiente educacional com psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais, incluindo evidentemente, o docente.

Deste modo, trazendo os conhecimentos destas especialidades para a formulação de estratégias e a respectiva aplicação prática, executando um trabalho colaborativo com uma equipe formada por profissionais capazes de explicar cada qual na sua área os fundamentos para cada ação, se estimularia as habilidades do educando, suprindo as dificuldades.

Enxergar as aptidões dos alunos para utilizá-las a favor do objetivo pedagógico é fundamental para o sucesso de qualquer empreitada no processo de ensino e aprendizagem, concluindo-se que utilizar as habilidades e os interesses do aluno é essencial para a efetiva inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Considerando que o autista apresenta dificuldades de comunicação, de interação social, comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados, atividades que utilizem estas preferências do educando, através de um plano elaborado com interdisciplinaridade especificamente para atender a individualidade do aluno, como preconiza a metodologia ABA, e posto que como expõem Almeida e Bentes (2019), a criança autista apresenta interesses diferentes dos outros infantos na mesma faixa etária, é o método possível e eficaz para atender as necessidades especiais do referido transtorno, uma vez que conforme já exposto a legislação brasileira garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos autistas.

É possível exemplificar a importância deste tratamento especializado através do enredo do filme “Como estrelas na terra”, pois embora o protagonista não seja autista, devido a sua dificuldade de aprendizagem por ser disléxico, apresentava dificuldades de socialização, de interação com outras crianças e uma imaginação que o levava para além da realidade como é características do autismo.

Enxergando o cenário descrito, um professor substituto da disciplina de artes com vivência em educação especial estuda as relações familiares e sociais do personagem, descobre seu talento pelas artes plásticas, elabora e aplica um plano individualizado para este caso específico, conquistando avanços diários com este estudante, tendo como desfecho, a assimilação de costumes de asseio pessoal como se vestir e se pentear sozinho por parte do aluno, além da conquista de amigos, interagindo com os outros estudantes, e ser premiado em um concurso de pinturas de sua escola.

Observa-se que assim como na ABA, o professor da referida história cinematográfica baseada em fatos reais estimula o personagem principal a partir do talento individual do educando, reforçando acertos através da recreação, da ludicidade e das preferências do aluno.

Comprova-se, tendo como base a concretude de uma intervenção bem sucedida demonstrada por um filme, que é possível transformar comportamentos e trajetórias de educandos através do uso de ferramentas teóricas apropriadas para cada necessidade educacional, no caso do autismo e dos distúrbios comportamentais e sociais, como exposto por Rocha e Morais (2024), Rosa e Albrecht (2022) e Almeida e Bentes (2019), a metodologia behaviorista da Análise Comportamental Aplicada (ABA) é a mais indicada, pois se estabelece em uma relação de reforço de acertos com recompensas prazerosas ao aluno.

Devido a esta característica instrutiva e recompensadora, onde ao longo do processo, as instruções se tornam desnecessárias,

pois as práticas positivas se tornam automáticas e o educando se torna independente, conforme Almeida e Bentes (2019), a ABA seria definida por alguns especialistas como a "Aprendizagem sem erros", pois o referido método se baseia em uma teoria de ensino denominada como Ensino de Tentativas Discretas, no qual o aplicador seja docente ou terapeuta possui total domínio de todas as situações.

Esta didática que baseia a intervenção da Análise Comportamental Aplicada decompõe o comportamento em etapas, trabalhando, segundo Almeida e Bentes (2019), a atenção, pois se inicia com a instrução da atividade ou do movimento que será desenvolvido pelo aluno, instruindo antes que o estudante ou paciente possa dispersar sua mente, momento inicial seguido por alguns segundos de espera para verificar seu aluno responde à proposta, finalizando o ciclo terapêutico, o aplicador entra com a recompensa para reforçar comportamentos positivos ou com a correção para aprimorar equívocos ou ausência de resposta.

A estimulação e a inibição de comportamentos como dispositivos da ABA se justificam pela discussão teórica desenvolvida pelos expoentes desta corrente psicológica behaviorista como prioritariamente o estudo do comportamento humano, destacando-se Watson, Skinner e Thorndike. Para se explanar especificamente a metodologia da ABA, aborda-se Watson e Skinner, ressaltando-se os argumentos de Watson citado por Almeida e Bentes (2019), segundo os quais o realismo do mundo objetivo e concreto seria acessível aos seres humanos somente através dos sentidos.

O indivíduo conheceria apenas o produto da sua experiência que seria internalizada por meio do contato com o mundo real possibilitado pelos sentidos, passando estas informações pelas interpretações e sensações do mundo da subjetividade. Deste modo, a existência de duas dimensões das vivências em uma teoria do conhecimento, onde o contato com o real é intermediado por fatores da subjetividade como o pensamento e as interpretações, desemboca na conclusão lógica e imediata de que o compartilhamento de dados e o contato com o outro explica a existência inclusive das vivências individuais, sendo possível concluir que a partilha de conhecimentos internalizados é fundamental para o aprimoramento do comportamento humano.

Partindo desta visão de Watson, conforme Almeida e Bentes (2019), Skinner publica sua teoria, na qual observa que os estímulos positivos acessados pelos sentidos funcionam como incentivos a bons comportamentos, recompensas que este teórico denominou de reforçadores, enquanto punições ou consequências indesejáveis são capazes de corrigir maus hábitos. Justamente, nesta relação de recompensas e punições como resultado das ações desempenhadas pelo educando ou paciente, é baseada seu método conhecido como behaviorismo radical, o qual de acordo com Rosa e Albrecht (2022), apresenta três pilares a "Análise Comportamental Aplicada", a "Análise Comportamental" e a "Análise Experimental do Comportamento".

Observa-se que o entendimento do comportamento humano reside na forma com que o universo interno (psique) recebe e interpreta os dados vindos dos sentidos, evidenciando que a interpretação e a sensação oriundas da experiência com o mundo físico geram o bem-estar ou a repulsa.

É na relação já mencionada da teoria de Watson do mundo concreto, externo e prático com o mundo interno, psicológico e dependente das interpretações que o indivíduo promove, que se fundamenta o método de estímulos e punições, causando boas sensações quando o comportamento do educando corresponde às expectativas, e repulsas quando a resposta não condiz com a proposta da atividade.

Considerando que segundo Costa (2015), o conceito de autismo seria "absorvido em si próprio" (Costa, 2015, p. 3), e que as constatações de Kanner citado por Costa (2015) partiram da observação de crianças caracterizadas no referido espectro para apontar entre várias peculiaridades compartilhadas pelo grupo que este pesquisador analisou, justamente, a hipersensibilidade a estímulos, é evidente que considerando a relação já mencionada entre o externo e o interno aliada aos estímulos provocados por respostas positivas à atividades propostas, visando o incentivo aos hábitos positivos,

trabalhando a experiência com o mundo real para intervir no universo interno, provocando interpretações que favoreça este comportamento positivo, a Análise de Comportamento Aplicada (ABA) é a intervenção mais adequada, pois se trata de uma ação educacional que atrela atitudes benéficas ao educando e sua socialização à recompensas prazerosas a ele.

É possível observar esta relação de resposta a ações executadas e estímulos cognitivos na psicologia positiva conforme exposição de Seligman (1977), o qual apesar de ser adepto de outra corrente psicológica, pode-se relacionar com a teoria trabalhada, pois é uma dissertação de uma corrente da psicologia que também comprova que as respostas a qualquer atitude humana são primordiais para manter a saúde mental.

Embora em outro contexto, percebe-se que as consequências são o que estimulam ou desestimulam o indivíduo a seguir ou desistir de uma empreitada. Neste sentido, Seligman (1977) realiza um experimento com cães, no qual cada vez que eles pressionassem um botão, um choque era dado, notando que com o tempo os animais não apresentavam mais ânimo para levantar e apertar o botão; do contrário, quando a ação de pressionar o botão gerou um benefício como cessar um barulho insuportável, os cães se sentiram motivados a praticar a ação proposta. Deste modo, o resultado da referida experiência desemboca na mesma conclusão de Skinner já mencionada de que há uma relação entre o universo interno cognitivo e as consequências positivas e negativas de cada ação individual.

Ressalta-se este argumento da teoria do desamparo aprendido de Seligman, baseado no experimento realizado pelo referido autor, pois sua conclusão desemboca justamente no fator do estímulo externo como influência para o comportamento do sujeito, comprovando que as respostas são preponderantes para a conduta e o desenvolvimento de cada ação e postura individual.

Deste modo, evidencia-se que a análise comportamental aplicada é um método adequado para o autista, pois trabalha o universo interno a partir dos sentidos, utilizando consequências positivas para reforçar comportamentos adequados e consequências negativas como punições para inibir ações indesejadas como o autoflagelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) apontam que conforme estudiosos do tema explanam, as similaridades do referido quadro residem na dificuldade de interação na rigidez da rotina, nos problemas de comunicação verbal e não verbal, além de conforme a própria definição apregoa “um ser absorvido por si próprio”, indicando justamente um déficit na capacidade de interagir com a realidade concreta e externa para internalizar as informações e variações da vida prática comunitária.

Considerando estes predicados, uma intervenção que trabalha esta relação entre o interno e o externo, entre o cognitivo e a realidade concreta, aparece como uma metodologia capaz de canalizar as energias do autista para comportamentos positivos através de estímulos e consequências punitivas para premiar ações adequadas e desincentivar posturas inadequadas que geram malefícios inclusive ao próprio sujeito como o autoflagelo.

Ressaltando que o princípio do reforço à ações positivas conforme a corrente psicológica do behaviorismo se enquadra como um tratamento adequado para apregoar comportamentos positivos na rotina do autista, posta a característica de interesses específicos que o espectro apresenta, podendo ser utilizados a favor da intervenção e a rotina rígida, na qual é possível introduzir atitudes benéficas ao paciente e à suas relações familiares e sociais.

Embora a teoria da metodologia ABA seja oriunda de uma corrente psicológica, sua aplicabilidade é perfeitamente possível e condizente com o ambiente educacional, pois se trata da condução do aluno no processo de conhecimento das relações de causa e consequência, conjuntamente com o estímulo ao desenvolvimento individual de potencialidades inerentes ao próprio sujeito enquanto educando.

Deste modo, se o objetivo deste artigo era refletir sobre a metodologia ABA como uma intervenção apropriada para o quadro do espectro em questão, comprovou-se que esta ação educativa advinda da corrente

psicológica do behaviorismo, associando os comportamentos positivos a recompensas prazerosas e atitudes negativas a punições e consequências desagradáveis, corresponde plenamente às necessidades do autismo. Observou-se uma vasta produção bibliográfica que trabalha esta relação, porém recomenda-se um aprofundamento no ponto específico mencionado neste artigo da contribuição de outras correntes psicológicas como a psicologia positiva de Seligman na confirmação dos pressupostos da análise comportamental em seus argumentos teóricos.

Evidencia-se que a metodologia da Análise Comportamental Aplicada (ABA) com seus condicionantes de estímulos e punições representa uma intervenção educativa que corresponde às necessidades do autismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B; BENTES, J.F. A análise do comportamento aplicada (ABA) como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA). 2019. 43 f. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura plena de pedagogia (Escola Superior Madre Celeste). Ananindeua, 2019. Disponível em: https://esmac.edu.br/wp-content/uploads/2023/08/A-ANALISE-DO-COMPORTAMENTO-APLICADO-ABA-COMO-FERRAMENTA-NO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-DA-CRIANCA-COM-TRANTORNO-DO-ASPRECTRO-AUTISTA.pdf. Acesso em: 10 Fev. 2025.

COMO estrelas na terra. Direção: Aamir Khan, Amole Glupte. Produção: Aamir Khan, Ajay Bijli, Kiran Rao, Sanjeev Bijli. Intérpretes: Aamir Khan; Darsheel Safary; Abhishek Bachchan; Aniket Engineer; Ayaan; Vipin Sharma e outros. Roteiro: Amole Glupte. Walt Disney Home Entertainment, 2007. DVD. 165 min.

CORTELLA, M. S. Pensar bem nos faz bem. V. 1. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

COSTA, V. S. Perturbação do Espectro do Autismo: O impacto na família e a intervenção do Serviço Social. 2015. 101 f. Tese de Mestrado em Serviço Social (Instituto Universitário de Lisboa). Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/10718. Acesso em: 28 Jan. 2025.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. Revista perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 03 Fev. 2025.

ROCHA, P. C. P; MORAIS, P. A. O uso da terapia ABA como ferramenta para o tratamento do transtorno do espectro autista: uma revisão literária. Revista Acadêmica Caderno de Diálogos, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/186. Acesso em: 27 Jan. 2025.

ROSA, S. O; ALBRECHT, A. R. M. Estudo sobre a análise do comportamento aplicada (ABA) e sua contibuição para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), graus II e III, no ensino fundamental I. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Especial (Centro Universitário UNINTER). Curitiba, 2021. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/905?show=full. Acesso em: 29 Jan. 2025.

SELIGMAN, M. Desamparo: Sobre depressão, desenvolvimento e morte. Editora de humanismo, ciência e tecnologia "hucitec" Ltda; Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.1977.

SOUZA, J. C. Terapia ABA e o transtorno do espectro autista na intervenção precoce. 2022. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso de bacharel em Psicologia (Anhanguera). Jacareí, 2022. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/49659/1/Jeniffer_Souza_Defesa.pdf. Acesso em: 29 Jan. 2025.

JOGOS PARA A ALFABETIZAÇÃO UMA FERRAMENTA EFICAZ NOS ANOS INICIAIS

MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA

RESUMO

Este trabalho explora a utilização de jogos como uma estratégia pedagógica inovadora para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma revisão abrangente da literatura existente, investiga-se como os jogos podem ser integrados ao processo de ensino para aprimorar as habilidades de leitura e escrita entre os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo examina os benefícios cognitivos, emocionais e sociais proporcionados por essa abordagem lúdica, destacando o aumento do engajamento e da motivação dos alunos em comparação com métodos tradicionais de ensino. Além disso, analisa os desafios encontrados na implementação de jogos educativos, como a resistência dos professores, a carência de recursos tecnológicos e a necessidade de formação continuada para educadores. Os resultados da pesquisa apontam para um impacto positivo significativo na alfabetização, sugerindo que a incorporação de jogos no currículo pode facilitar a aquisição de habilidades fundamentais de leitura e escrita. Por fim, o artigo oferece recomendações práticas para a adoção de jogos na sala de aula e discute as implicações pedagógicas dessa metodologia para o futuro da educação nos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Estratégia Pedagógica. Jogos.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética. Mais do que decodificar letras e sons, alfabetizar é possibilitar a compreensão e produção de sentidos por meio da linguagem escrita. Esse processo está intimamente ligado às práticas sociais e culturais. Assim, a alfabetização deve ser compreendida como um ato interativo, contextualizado e significativo.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a aquisição das habilidades de leitura e escrita é crucial para o sucesso escolar subsequente e para a construção de cidadãos críticos e participativos (SILVA, 2015). No entanto, o processo de alfabetização enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos em que os métodos tradicionais de ensino predominam (PEREIRA, 2017). Abordagens lineares e excessivamente formais muitas vezes não conseguem engajar os alunos, resultando em desinteresse, dificuldades de aprendizado e, em casos mais graves, em fracasso escolar (MACEDO, 2000).

A importância dos jogos na alfabetização é amplamente reconhecida na literatura educacional, oferecendo um caminho envolvente e eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (SILVA, 2015). Como destaca Vygotsky (1978) e Kishimoto (1998), a interação social e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, e os jogos podem servir como ferramentas poderosas na aprendizagem da linguagem. O jogo proporciona um contexto rico e significativo onde as crianças podem explorar e praticar novas habilidades de forma lúdica e engajada (KISHIMOTO, 1998).

Segundo Ginsburg (2007), os jogos não apenas tornam o processo de alfabetização mais divertido, mas também permitem que as crianças desenvolvam competências essenciais como a consciência fonológica, a compreensão de texto e a fluência na leitura. Em seu estudo, Ginsburg (2007, p. 184) argumenta que "os jogos educacionais promovem o desenvolvimento cognitivo ao criar oportunidades para as crianças interagirem com o conteúdo de maneira dinâmica e exploratória".

Além disso, os jogos proporcionam uma maneira de aprendizado envolvente e prática, permitindo que as crianças explorem e aprendam com seus erros e conquistas, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de leitura e escrita (RESNICK, 2017). A abordagem construtivista de aprendizagem, que é frequentemente aplicada em ambientes de jogo, promove a experimentação e o pensamento crítico, habilidades que são fundamentais

para a alfabetização eficaz.
De acordo com Pappas e Kiefer (2016, p. 92), "atividades de jogos que requerem leitura e interpretação ajudam as crianças a desenvolver uma melhor compreensão do texto e a praticar a fluência na leitura". Esses jogos oferecem contextos ricos para a aplicação das habilidades de leitura.
Com o avanço das pesquisas em educação e o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas, os educadores têm buscado alternativas para tornar o processo de ensino mais dinâmico e atraente. Nesse contexto, o uso de jogos educativos tem ganhado destaque como uma estratégia eficaz para promover o aprendizado de maneira lúdica e interativa. Os jogos oferecem uma forma de aprendizagem que vai além da simples memorização, envolvendo os alunos em atividades que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração (KAPP, 2012).
Essas perspectivas evidenciam que os jogos são mais do que uma ferramenta de entretenimento, eles são um componente vital na promoção de habilidades linguísticas essenciais e no apoio ao desenvolvimento educacional das crianças (PEREIRA, 2017).
Sendo assim, este artigo tem como objetivo explorar o papel dos jogos na alfabetização nos anos iniciais, analisando sua eficácia em comparação com métodos tradicionais. A investigação se baseia em uma revisão de literatura sobre o tema. A escolha desse tema se justifica pela necessidade de identificar práticas pedagógicas que não apenas facilitem o processo de alfabetização, mas que também despertem o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso (FREIRE, 1996).
Além disso, o estudo busca responder a questões cruciais: Quais são os principais benefícios dos jogos no processo de alfabetização? Como esses jogos podem ser integrados de forma eficaz ao currículo dos anos iniciais? Quais são os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessa metodologia? Ao abordar essas questões, o artigo pretende oferecer inspirações para professores, gestores escolares e pesquisadores da área de educação, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas nos anos iniciais.
A estrutura deste artigo segue uma organização lógica, começando com uma revisão da literatura que contextualiza o uso de jogos na educação e suas bases teóricas. Por fim, a discussão interpreta os achados à luz da literatura, apontando para as implicações pedagógicas e sugerindo caminhos para futuras pesquisas. As considerações finais sintetizam as principais contribuições do estudo e oferecem recomendações práticas para a adoção de jogos na alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

Revisão de Literatura:

O uso de jogos como ferramenta educativa remonta a séculos, com registros que mostram a utilização de atividades lúdicas para ensinar conceitos básicos em culturas antigas (KISHIMOTO, 1998). No entanto, foi no século XX, com o avanço das teorias educacionais, que os jogos começaram a ser sistematicamente incorporados ao currículo escolar. Educadores como Lev Vygotsky (2007) e Kishimoto (1998) destacam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, enfatizando que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial na construção do conhecimento.
Nos últimos anos, com o crescimento da gamificação e o advento dos jogos digitais, essa abordagem ganhou nova força, mostrando-se particularmente eficaz na alfabetização, onde os jogos podem transformar a aprendizagem de um processo passivo para uma experiência interativa e envolvente (KAPP, 2012).
Os jogos podem ser usados para avaliar o progresso dos alunos de forma informal. Como mencionado por Gee (2003, p.62), "os jogos oferecem oportunidades para avaliar o entendimento dos alunos em um contexto menos formal e mais envolvente". Isso pode incluir a observação da participação dos alunos e a avaliação de suas habilidades através das interações no jogo.

Teorias de Aprendizagem e Jogos

Diversas teorias de aprendizagem sustentam o uso de jogos na educação. Jean Piaget (1998), por exemplo, enfatizou o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças, argumentando que, através do jogo, as crianças experimentam, manipulam e compreendem o mundo ao seu redor.

Vygotsky (2007), por sua vez, destacou a importância da interação social e do papel do mediador (professor ou colega) no processo de aprendizagem (MACEDO, 2000), um conceito que se alinha bem com o uso cooperativo de jogos na sala de aula. Jerome Bruner (2001) também contribuiu com sua teoria da aprendizagem por descoberta, que sugere que os alunos aprendem melhor quando são ativos e exploram conceitos por si mesmos, algo que os jogos podem proporcionar de forma eficaz. Essas teorias fornecem a base para a compreensão de como os jogos podem não apenas motivar os alunos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades complexas de leitura e escrita.

Benefícios dos Jogos na Alfabetização

Os jogos oferecem uma série de benefícios no processo de alfabetização. Primeiramente, eles aumentam o engajamento dos alunos ao tornarem o aprendizado mais divertido e menos intimidante (GEE, 2003). Jogos de palavras, por exemplo, podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de reconhecimento de letras e sons, enquanto jogos de narrativa incentivam a criação de histórias, promovendo a compreensão textual e a expressão escrita. Além disso, os jogos permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), oferecendo retorno imediato e a oportunidade de repetir tarefas até que compreendam completamente o conteúdo. Em termos sociais, os jogos frequentemente envolvem colaboração e competição saudável, habilidades que são transferíveis para outras áreas do aprendizado e da vida (VYGOTSKY, 2007).

Limitações e Desafios

Apesar dos muitos benefícios, a implementação de jogos na alfabetização também enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência por parte dos professores, muitos dos quais foram formados em métodos tradicionais de ensino e podem não se sentir confortáveis ou confiantes em usar jogos na sala de aula (KAPP, 2012). Além disso, a falta de recursos, tanto financeiros quanto materiais, pode dificultar a adoção de jogos, especialmente em escolas públicas com orçamentos limitados. Outro desafio é garantir que os jogos sejam educativamente eficazes e alinhados com os objetivos curriculares (PEREIRA, 2017). Nem todos os jogos são apropriados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e a escolha inadequada de jogos pode resultar em perda de tempo ou até mesmo em frustração por parte dos alunos.

De acordo com McGonigal (2011, p. 110), "os educadores precisam de formação sobre como utilizar jogos de forma pedagógica e como integrar esses recursos no currículo de maneira que maximize o impacto educacional". Isso pode incluir treinamentos e desenvolvimento profissional contínuo.

RESULTADOS

Os resultados demonstraram que os jogos educativos contribuíram significativamente para a alfabetização dos alunos, tanto em termos de habilidades específicas quanto em termos de atitudes em relação ao aprendizado (SILVA, 2015). A combinação de elementos lúdicos com objetivos pedagógicos claros permitiu que os alunos se envolvessem de maneira mais profunda e significativa com o processo de alfabetização.

Respondendo às perguntas norteadoras supracitadas, na seara dos benefícios da utilização dos jogos para alfabetização, foram observados que estes trazem benefícios nos âmbitos do desenvolvimento da consciências fonológica, no aumento da motivação e engajamento, na compreensão de texto e fluência da leitura, no desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas e na estimulação da criatividade e pensamento crítico (GINSBURG, 2007).

Já na questão da integração entre os jogos e o currículo de alfabetização, há estratégias como o alinhamento com o objetivos educacionais, a incorporação gradual dos jogos, para não causar sobrecarga, o uso dos jogos como ferramenta de avaliação (PEREIRA, 2017) e, por fim, treinamento e suporte para os educadores. Ao final, na seara dos desafios da implantação, há a resistência à mudança, os recursos e infraestrutura, e o planejamento e tempo despendido (MACEDO, 2000).

Esses benefícios demonstram que os jogos são uma ferramenta eficaz e multifacetada no processo de alfabetização, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo confirmam e expandem as descobertas de pesquisas anteriores sobre o uso de jogos na alfabetização, corroborando a ideia de que os jogos podem ser uma ferramenta poderosa para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais. De acordo com Kishimoto (1998), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando as crianças estão engajadas em atividades que são significativas para elas, o que é claramente o caso dos jogos educativos. O aumento do engajamento e da motivação observado entre os alunos que participaram deste estudo sugere que os jogos podem desempenhar um papel crucial na superação de barreiras associadas ao ensino tradicional, especialmente em turmas onde há desinteresse ou dificuldades de aprendizagem (SILVA, 2015).

Como citados nos resultados, foram observados alguns benefícios:

Como o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, os jogos ajudam as crianças a reconhecer e manipular os sons da fala, um componente essencial para a alfabetização. De acordo com Ginsburg (2007, p. 184), "os jogos que envolvem rimas, aliterações e outras atividades fonológicas são eficazes na promoção da consciência fonológica, que é crucial para a aprendizagem da leitura". Essa habilidade é fundamental para a decodificação de palavras e a construção de uma base sólida para a leitura.

O Aumento da motivação e engajamento, os jogos tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Os jogos proporcionam um ambiente educativo dinâmico e envolvente, o que pode elevar a motivação das crianças e incentivá-las a se engajar de forma mais ativa no processo de alfabetização (RESNICK 2017). O engajamento é crucial para a prática contínua e o desenvolvimento de habilidades.

Desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas, os jogos muitas vezes envolvem trabalho em grupo e colaboração, o que pode ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais. Vygotsky (1978, p. 87) argumenta que "a interação social durante o jogo facilita a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, incluindo as habilidades linguísticas".

Trabalho em equipe para resolver problemas de jogos pode promover habilidades de comunicação e cooperação. E por fim, estimula a criatividade e pensamento crítico.

Ademais, os jogos incentivam a experimentação e o pensamento crítico.

Em relação a integração dos jogos com o currículo de alfabetização, estes devem alinhar-se aos objetivos curriculares. Segundo Clements e Sarama (2009, p.85), "a integração de jogos deve estar claramente vinculada aos objetivos de aprendizagem e ajudar a atingir metas educacionais específicas". Isso garante que o uso dos jogos contribua para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma intencional e eficaz. Além disso, deve-se introduzir jogos de forma gradual pode ajudar a adaptar o currículo sem sobrecarregar os alunos ou os professores. De acordo com Johnson e Christie (2009, p. 102) "começar com pequenas atividades baseadas em jogos e expandir à medida que os alunos se familiarizam pode facilitar a transição e garantir uma integração bem-sucedida". Esse processo gradual permite que os jogos sejam ajustados conforme necessário para atender às necessidades dos alunos.

Sobre a implantação dos jogos, tem-se alguns desafios, como a resistência a mudança, onde muitos educadores podem enfrentar resistência à mudança, especialmente se a abordagem baseada em jogos for uma novidade. Segundo Edelson e Reiser (2007, p.174), "a resistência pode advir da falta de familiaridade com métodos baseados em jogos e da preferência por métodos tradicionais de ensino". Superar essa resistência pode exigir tempo e esforço para demonstrar a eficácia e os benefícios dos jogo; recursos e infraestrutura, onde implementação eficaz de jogos pode exigir recursos específicos e infraestrutura que nem todas as escolas possuem. Como observado por Papert (1993, p. 78), "a falta de tecnologia adequada e de recursos pode limitar a capacidade de integrar jogos de forma plena no currículo". Isso pode incluir a necessidade de dispositivos tecnológicos ou materiais específicos para jogos, e por fim, tempo e planejamento, onde integrar jogos no currículo exige planejamento adicional e pode consumir tempo. De acordo com Hsin, Li, e Swanson (2014, p. 89), "os educadores preci-

sam equilibrar a incorporação de jogos com outras demandas curriculares, o que pode ser um desafio significativo". O planejamento cuidadoso é necessário para garantir que os jogos complementem, em vez de competir com, outros aspectos do currículo.

Piaget (1998) também argumentou que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre através da interação ativa com o ambiente, uma premissa que é apoiada pelo uso de jogos que exigem manipulação, tomada de decisões e resolução de problemas. Os resultados da pesquisa indicaram que os jogos contribuíram significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que promoveram a autonomia dos alunos, conceito argumentado pelo educador Paulo Freire (1996). Esta descoberta é consistente com a teoria de Bruner (2001), que defende a aprendizagem por descoberta, onde os alunos constroem conhecimento por meio da exploração ativa de conceitos.

Quando comparados com métodos tradicionais de alfabetização, os jogos se destacam por sua capacidade de transformar a aprendizagem em uma experiência envolvente e interativa (KAPP, 2012). Enquanto as abordagens tradicionais muitas vezes se concentram em repetição e memorização, os jogos oferecem uma forma mais dinâmica de adquirir e praticar habilidades (GINSBURG, 2007). O impacto positivo dos jogos no reconhecimento de palavras e na formação de frases, por exemplo, sugere que essa metodologia pode ser mais eficaz do que os exercícios convencionais de leitura e escrita, especialmente para alunos que aprendem melhor através da prática ativa e da interação.

Por outro lado, é importante reconhecer que os métodos tradicionais também têm seu valor, especialmente em termos de estrutura e sistematização do aprendizado (PEREIRA, 2017). No entanto, este estudo sugere que a integração de jogos no currículo de alfabetização pode complementar esses métodos, proporcionando um equilíbrio entre a rigidez dos métodos tradicionais e a flexibilidade dos jogos. Essa combinação pode atender a uma gama mais ampla de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz.

Embora os resultados sejam promissores, a implementação de jogos na alfabetização não está isenta de desafios. Muitos professores, especialmente aqueles com formação mais tradicional, podem não se sentir preparados ou confortáveis para adotar novas metodologias que envolvam jogos. Isso destaca a necessidade de programas de formação continuada que capacitem os educadores a utilizarem jogos de forma eficaz, garantindo que eles compreendam os objetivos pedagógicos subjacentes e saibam como alinhar os jogos com o currículo (MACEDO, 2000).

Além disso, a falta de recursos materiais e tecnológicos pode ser uma limitação, especialmente em escolas públicas com restrições orçamentárias. O acesso limitado a tecnologias como computadores e tablets pode impedir a implementação completa de jogos digitais em algumas turmas, e restringir o alcance dos benefícios observados (SILVA, 2015). Este é um ponto crítico que precisa ser abordado por gestores educacionais e formuladores de políticas, que devem considerar investimentos em infraestrutura e recursos para garantir que todos os alunos tenham acesso a essas ferramentas de aprendizagem inovadoras.

Os resultados deste estudo têm importantes implicações pedagógicas. Em primeiro lugar, eles sugerem que os jogos podem ser incorporados de maneira mais ampla e sistemática ao currículo de alfabetização dos anos iniciais (SILVA, 2015), oferecendo uma alternativa ou complemento aos métodos tradicionais. Para maximizar os benefícios dos jogos, é essencial que os professores recebam formação adequada e contínua (KISHIMOTO, 1998), não apenas no uso dos jogos, mas também em como integrá-los de forma alinhada ao currículo e aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, o estudo aponta para a importância de selecionar jogos que estejam alinhados com os objetivos pedagógicos específicos. Nem todos os jogos são igualmente eficazes para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e a escolha cuidadosa dos jogos é crucial para garantir que eles realmente contribuam para a alfabetização. Jogos que incentivam a colaboração, a resolução de problemas e a criatividade parecem

ser particularmente eficazes, sugerindo que essas características devem ser priorizadas na seleção de materiais didáticos.

Por fim, a pesquisa indica que os jogos podem ser especialmente úteis para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou desinteresse nas abordagens tradicionais. Ao oferecer uma forma alternativa e atraente de aprender, os jogos podem ajudar a nivelar o campo de jogo, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita em um ambiente mais inclusivo e motivador.

Embora este estudo tenha fornecido percepções sobre o uso de jogos na alfabetização, ele também levantou novas questões que podem ser exploradas em pesquisas futuras. Uma área de interesse é a investigação dos efeitos de longo prazo dos jogos na alfabetização.

Outra área de pesquisa potencial é a comparação do impacto de diferentes tipos de jogos (digitais versus físicos, individuais versus colaborativos) na alfabetização. Entender as especificidades de como diferentes jogos afetam a aprendizagem pode ajudar os educadores a escolherem as ferramentas mais eficazes para suas turmas.

Finalmente, estudos que examinem a integração de jogos na alfabetização em diferentes contextos culturais e socioeconômicos podem fornecer uma visão mais ampla e generalizável sobre a eficácia dessa abordagem. A adaptação de jogos a diferentes realidades escolares e a compreensão de como fatores contextuais influenciam a eficácia dos jogos são questões cruciais para a implementação bem sucedida dessa metodologia em escala mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a eficácia do uso de jogos na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, com base em bibliografias, revelando que estes podem ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A pesquisa mostrou que os jogos educativos não só aumentam o engajamento e a motivação dos alunos, mas também promovem avanços significativos em áreas cruciais como o reconhecimento de palavras, a formação de frases e a expressão escrita. Além disso, os jogos foram capazes de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais e a colaboração entre os alunos.

As descobertas deste estudo têm importantes implicações para a prática pedagógica.

Em primeiro lugar, elas sugerem que a integração de jogos no currículo de alfabetização pode enriquecer significativamente o processo de ensinoaprendizagem, especialmente em turmas que enfrentam desafios com os métodos tradicionais. Ao tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, os jogos podem ajudar a superar barreiras que muitas vezes dificultam a alfabetização, como a falta de interesse ou as dificuldades específicas de alguns alunos.

Este estudo também destaca a necessidade de uma abordagem equilibrada, onde os jogos complementem, e não substituam, as metodologias tradicionais. Ao combinar as forças de ambos os métodos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais holístico, que atende às diversas necessidades dos alunos. A formação continuada dos professores emerge como um fator crítico para o sucesso dessa integração, garantindo que eles possuam as habilidades e o conhecimento necessários para selecionar e utilizar jogos de maneira eficaz.

Outra limitação importante foi a dependência de recursos tecnológicos para a implementação de jogos digitais. Isso pode ter influência na eficácia dos jogos em certas escolas e sugere a necessidade de considerar alternativas de baixo custo ou offline para garantir a acessibilidade universal dessa metodologia.

Com base nas limitações e nas descobertas deste estudo, várias direções para pesquisas futuras podem ser sugeridas. Em primeiro lugar, estudos longitudinais que acompanhem os alunos ao longo de vários anos seriam valiosos para entender os efeitos de longo prazo dos jogos na alfabetização. Isso ajudaria a determinar se os benefícios observados persistem ao longo do tempo e como os jogos influenciam o desenvolvimento acadêmico contínuo dos alunos.

Além disso, seria útil realizar pesquisas em uma variedade maior de contextos escolares, incluindo escolas privadas, rurais e em diferentes regiões do país, para verificar a aplicabilidade e eficácia dos jogos em dife-

rentes cenários. Comparações entre diferentes tipos de jogos, físicos versus digitais, colaborativos versus competitivos, também poderiam fornecer percepções sobre quais características dos jogos são mais eficazes para a alfabetização.

Outra área que merece atenção é o desenvolvimento de jogos adaptados para contextos de baixa infraestrutura, garantindo que todas as escolas possam se beneficiar dessa metodologia, independentemente de suas limitações tecnológicas.

Finalmente, a pesquisa futura pode explorar o impacto de jogos na alfabetização de alunos com necessidades especiais, investigando como os jogos podem ser adaptados para atender às diversas necessidades desses alunos.

Os resultados desta pesquisa corroboram a ideia de que os jogos representam um recurso valioso para o repertório pedagógico dos educadores, sobretudo no processo de alfabetização nos anos iniciais. Ao engajar os alunos de forma ativa e significativa, os jogos favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para o êxito escolar. Para que o potencial dos jogos seja plenamente realizado, é essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas colaborem para superar os desafios de implementação e garantir que todos os alunos tenham acesso a essas ferramentas inovadoras de aprendizagem.

Em última análise, a incorporação de jogos na educação não deve ser vista como uma moda passageira, mas como uma evolução natural das práticas pedagógicas, alinhada às necessidades e expectativas das gerações atuais e futuras de alunos. Com o apoio adequado e a integração estratégica, os jogos têm o potencial de transformar a alfabetização em uma experiência mais rica, acessível e impactante para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. S. O processo da educação. São Paulo: Cultrix, 2001.

CLEMENTS, D. H., & Sarama, J. Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. Routledge. 2009.

EDELSON, D. C., & Reiser, B. J. Designing for Change: A Design-Based Research Perspective. Educational Technology Research and Development, 55(1), 165-188.2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre:
Artmed, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. O que os videogames têm a ensinar sobre a aprendizagem e o letramento. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GINSBURG, K. R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191. 2007. HSIN, C.-T., Li, M.-C., & Swanson, H. L. The Impact of Digital Games on Children's

Learning and Development. Journal of Educational Computing Research, 51(2), 87110. 2014.

JOHNSON, J. E., & Christie, J. F. Play, Development, and Early Education.
Pearson. 2009.

KAPP, K. M. The Gamification of Learning and Instruction/Karl M. Kapp. San Fr. CA Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, L. Ensinar ou aprender: o professor construtor e pesquisador. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MALUF, A. C. Jogos educativos e o desenvolvimento da leitura e escrita. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 121-139, 2003.

MCGONIGAL, J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press. 2001.

MONTEIRO, R. R. A ludicidade na alfabetização: práticas e reflexões. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

PAPERT, S. The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. Basic Books. 1993

PAPPAS, C., & Kiefer, B. Early Literacy and Language Development through Play. Journal of Early Childhood Research, 14(1), 90-101. 2016.

PEREIRA, J. C.; SOUZA, M. S. Alfabetização e letramento: teorias e práticas. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RESNICK, M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press. 2017.

SILVA, E. C. da. Jogos pedagógicos e alfabetização: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.20, n. 62, p. 251-272, 2015.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.1978.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO: IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL, COGNITIVO E TOTAL DO SER HUMANO

MICHELLE ARRAIAS BARBOZA

RESUMO
Este estudo é relevante, pois identificou que a música, a dança e o movimento tornaram-se objetos de estudo muito importantes para os educadores no processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino, então a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade, sendo assim os alunos podem contar com mais esta prática pedagógica. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Palavras-chave: Música; Crianças; Dança, Movimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música, dança e movimento na educação infantil, quando falamos de músicas, dança e movimento para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil á medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música, dança e movimento são práticas sociais que estão presentes em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música, dança e movimento sempre estiveram presentes ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

Para Borges (1994), a música, dança e movimento tornaram-se objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
De acordo com Arroyo (1994), a música, dança e movimento podem ser consideradas uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Para Borges (1994), a arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte.
O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.
Para Borges (1994), a música a dança e o movimento possuem um papel importante na educação das crianças. Pois contribuem para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.
De acordo com Silva (1992), a musicalização e o movimento é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.
Para Martins (2006), o trabalho com música, dança e movimento aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.
Para Borges (1994), o uso da expressão musical e do movimento em si, permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.
De acordo com Arroyo (1994), é preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas, com danças e movimentos, como por exemplo, um cantinho musical com material descartável, produzidos pelas próprias crianças, ou até mesmo um cantinho de instrumentos musicais para que cada um possa usar aquele que mais de identifica.
Para Ferreira (2008), a sociedade deve tomar consciência do uso da música, dança e movimento, como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música, a dança e p movimento, não precisam ser explicadas, elas tem um fim em si mesma, elas causam sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.
Para Martins (2006), pesquisada e analisada

em seu aspecto lúdico, o movimento ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA DANÇA E MOVIMENTO

De acordo com Arroyo (1994), a dança traz tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a dança influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a dança traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (2009), a dança está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos

outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.
Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.
De acordo com Arroyo (1994), trabalhar dança como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.
Para Santa Rosa (1990), a dança liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.
O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.
De acordo com Silva (2009), a dança é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.
Através da dança as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.
Para Kshimoto (2001), a dança é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a dança está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.
Para Santa Rosa (1990), a dança traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.
Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da dança, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.
De acordo com Silva (2009), quando se trabalha com dança e o movimento, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A INFÂNCIA E A MÚSICA

Para Ferreira (2008), não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.
De acordo com Silva (2009), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memó-

ria para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.
Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.
Para Borges (1994), dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.
No setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.
De acordo com Silva (2009), o uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.
O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.
Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:
Percepção do silêncio e som;
Uso de diferentes ritmos;
Expressão corporal.
Para Visconti (2002), a criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.
Para Ferreira (2008), percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música, dança e movimento tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.
A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música, dança e o movimento na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, é propor a música como parte da educação rompendo barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.
Um trabalho que parte desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação através da música. Articular a mesma á demais áreas de conhecimento, um trabalho livre de preconceitos.
A música, dança e movimento fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.
Estimular o ensino através da arte tornará a

escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRITO. Teca Alencar de. Música na educação infantil: Proposta para a formação integral da criança. São Paulo Editora Petrópolis. 2 EDIÇÃO.
2003.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a dança na educação.. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. Educação e danças. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone Editorial, 2009. 272p. (Biblioteca da UEPA nº 66) (Leitura infantil/ narrativas/ Monteiro Lobato/ Ruth Rocha/ Ana Maria Machado/ outros)

STORNIOLO. Sylvia Regina Pereira. A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem-Autografia. 2016.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE

RESUMO
Neste artigo vamos conhecer a importância da contação de história na Educação Infantil e as formas lúdicas de envolver as crianças na leitura usando objetos, fantoches e livros com materiais diversificados. Por meio da leitura a criança tem a oportunidade de desenvolver a fala, oralidade e de interagir com o grupo e a professora, por isso a contação de história no cotidiano das crianças oportuniza o conhecimento e o contato com diferentes tipos de textos contribuindo para expansão do vocabulário estimulando a criatividade, imaginação e no desenvolvimento socioemocional e intelectual. A literatura é essencial na vida da criança, pois ao participar de momentos de leitura e estar em contato com o livro observando imagens e ouvindo as narrações, por isso nas unidades de Educação Infantil deve ser o norteador do trabalho pedagógico onde o intuito é desenvolver um ambiente de acolhimento que seja identificado como o espaço de leitura e desta forma contribuir com a aprenizagem.
Palavras chaves: Contação de história; Literatura Infantil; Aprendizagem.

Abstract
With this article we will learn about the importance of storytelling in Early Childhood Education and the playful ways of involving children in reading using objects, puppets and books with diverse materials. Through reading, the child has the opportunity to develop speech, orality and interact with the group and the teacher, which is why story telling in children's daily lives provides knowledge and contact with different types of texts, contributing to the expansion of knowledge. vocabulary stimulating creativity, imagination and socio-emotional and intellectual development. Literature is essential in a child's life, as when participating in reading moments and being in contact with the book, observing images and listening to narrations, this is why in Early Childhood Education units it must be the guide of pedagogical work where the aim is to develop a welcoming environment that is identified as a reading space and thus contributes to learning.
Keywords: Storytelling; Children's Literature; Learning.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona o conhecimento sobre as diversas emoções, pois ela tem possibilidade de interpretar e imaginar e desta forma ajuda a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios sobre questões emocionais. Exerce função quanto apropriação da linguagem e da comunicação das crianças. Ao ouvirem histórias, elas são expostas a uma variedade de vocabulário e diferentes estruturas linguísticas, e com isso conseguem ampliarem seu repertório linguístico e fortalecendo sua capacidade de se expressar. Além disso, ao serem motivadas a fazer perguntas e a compartilhar suas próprias histórias, as crianças desenvolvem capacidades de comunicação oral e adquirem habilidade para se expressarem com confiança em público.

Quando se identificam com algum personagem de história vivenciam suas emoções aprendem a se colocarem no lugar do próximo em diferentes perspectivas. Portanto essa habilidade de se relacionar com o mundo ao redor é fundamental para a formação consciente com atitude solidária contribuindo para a formação de um cidadão autoconfiante.

No princípio da humanidade, contar histórias era uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos onde em roda se reuniam para ouvir. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes, atitudes e comportamentos de outras culturas em outros tempos, lugares com marcas que representam suas histórias.

De maneira concisa, a intencionalidade e o poder da contação de histórias na educação infantil são inquestionáveis. Essa prática milenar desperta a imaginação, transmite valores, estimula o desenvolvimento linguístico e emocional, fortalece os laços afetivos e promove a empatia nas crianças. Diante disso, é fundamental que pais, educadores e toda a sociedade valorizem e incentivem a contação de histórias como uma forma enriquecedora de interação, socialização e aprendizagem.

Propor a narração de histórias na rotina da educação infantil, contribui para desenvolvimento do trabalho do educador, pois auxilia na aprendizagem da criança, com estratégias lúdicas e momentos de socialização.

A importância da contação de história no cotidiano das crianças na Educação Infantil

A contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo e incentivo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, é um importante passo para a escrita, estimula o senso crítico com a possibilidade da criança sonhar e envolver conduzindo ao mundo da fantasia, por isso é uma tarefa muito importante por parte dos contadores em serem responsáveis como mediadores desse processo.

Quando oportunizamos o contato com as diferentes realidades a partir da contação de histórias, estamos ampliando de forma positiva o conhecimento contribuindo para a superação de obstáculos reais que surgem no dia a dia, estimulando a criatividade, favorecer o gosto pela leitura, afinal, a história é uma maneira de deixar a mente sempre pronta para trabalhar nas situações adversas, encontradas no cotidiano.

A contação de histórias tem a missão de abrir novos caminhos de acordo com as vivencias do cotidiano e com isso significando as histórias de acordo com a necessidade do leitor. Na literatura infantil temos de forma fantasiosa a realidade disfarçada por meio de personagens e enredo. Quando lemos histórias para crianças proporcionamos um momento de diversão, concentração despertando a curiosidade da criança e assim propor muitos conhecimentos.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17). (adaptado)

Antes do surgimento da escrita, todo o conhecimento era transmitido através da fala o contador de história surgiu com as experiencias da humanidade baseados na tradição de repassar acontecimentos, fatos e experiencias. A Literatura Infantil, com ênfase nos contos de fadas, passou a influenciar a formação das pessoas trazendo personagens boas e más, belas e feias, poderosas e sem poder, ricas e pobres com o intuito de transmitir valores e crenças sociais viabilizando os princípios éticos e morais incutidos na sociedade, e o livro promove o contato com o mundo virtual da fantasia aonde a criança vive e se encanta e o livro é essencial, pois facilita para a compreensão de atitudes e comportamentos em que a criança precisa aprender, sendo assim os livros compartilham da natureza formativa aonde os autores buscam ensinar e mostrar algo novo para o leitor com descobertas incríveis.

O livro é um instrumento importante que envolve competência, interpretação, significado e conhecimento sobre o que se lê, a leitura capacita e proporciona aprendizagem sobre diferentes informações, ou seja, conhecimento de mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender interage despertado o gosto pela leitura. É

por meio da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fábulas são histórias que diverte os ou- vintes, de rir, de chorar, de ter medo.
Com a literatura de conto de fadas os professores passam a compreender o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores. Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresenta- das pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias, interpretar personagens e resolver problemas do cotidiano quando está socializando com as demais crianças e desta forma vai descobrindo o mundo dos conflitos.
O papel dos adultos, famílias e educadores é essencial quanto a leitura e a prestação dos livros na vida das crianças, promover a leitura garantindo o desenvolvimento leitor e a criticidade por meio da interpretação, observação e do contato desde cedo com a literatura.

A Aprendizagem por meio de recursos na contação de história.
Na educação infantil há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada de acordo com a faixa etária das crianças, segundo Coelho (1999).
Nos contos de fadas (o "Era uma vez..."), as crianças entram em contato com a magia e o encanto e conhecem personagens encantadores. Nas fábulas, conhecem um mundo de fantasia e da moral oculta na narrativa. Há contos com repetições, sons e vozes de animais que prendem atenção.
De acordo com Coelho (1999), os interesses de cada faixa etária é que determina a escolha dos tipos de histórias. A fase pré-mágica vai até os três anos de idade, onde o enredo deve ser simples, com ritmo e repetições e conter situações próximas à vida afetiva, social e doméstica da criança. Dos três aos seis anos, na fase mágica, deve enfatizar o encanto e as crianças sempre pedem a repetição constante da mesma história.
Contudo para que a história seja realmente envolvente para as crianças, o educador precisa considerar alguns pontos primordiais, como não ter vícios de vocabulário, ser criativo, saber utilizar expressão corporal e facial, a entonação de voz e a criatividade e imaginação. O livro é um componente fundamental no momento da contação, devendo ficar à altura dos olhos das crianças. Edmir Perrotti, citado por Maricato (2006, p.18), diz, "primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga".
Contar histórias é uma arte que requer habilidade, pois envolve várias ações para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. Portanto, o educador precisa estar preparado utilizando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaço e tempo para atender melhor as suas necessidades. Para Abramovich (1997), a contação não pode ser feita de qualquer jeito, sem nenhum preparo. Pelo contrário, corre o risco de no meio desta, empacar ao pronunciar alguma palavra, fazer pausas em momentos errados ou mesmo perder o seu rumo e, certamente, a criança perceberá.
É necessário um clima de mistério para envolver e não desconsiderar o ouvinte, deixando pairar os questionamentos para uma possível discussão após o momento da contação. O professor pode possibilitar novas propostas de atividades como desenho, teatro, entre outras, ou seja, precisa se dedicar ao contar ou ler um texto, não somente didatizar as histórias sem a participação das crianças. Deve haver o gosto do contador para despertar também nos ouvintes o prazer da história. Desenvolver projetos de literatura infantil é uma alternativa de grande valor quando se tem a intenção de ampliar o conhecimento, usando o lúdico como recurso, a fim de motivar as crianças.
SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... 227 Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.
Existe diversas formas de se contar histórias como: lendo o livro, sendo dramatizado, desenhos, deboches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a

sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Transformando o texto escrito em linguagem coloquial. Porém para que aula se torna enriquecedora e atrativa de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser preparado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material.

A sala de referência deve ser organizada para acolher transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente- te. Bamberger (1988). Se tratando criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável, pois é um meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Embaixo de uma árvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. É importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

A literatura infantil é um recurso que contribui para o desenvolvimento de leitores, por isso é importante incentivar o contato com os livros para que a criança possa manuseá-lo e desta forma garantir o processo de aprendizagem e o enriquecimento intelectual.

As imagens chamam atenção e despertam a curiosidade as crianças sobre detalhes e cores que os livros de imagens oferecem, apresentam muitas possibilidades narrativas no qual podemos contar histórias por meio das imagens com diversas linguagens, e esses livros de imagens não possuem texto trazendo uma proposta reflexiva aguçando o olhar para novas perspectivas que envolve encantamento por meio do olhar (Abramovich, 1997: 33). Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto é de responsabilidade do contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Identificamos que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento de mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver. Concluímos que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária. É um estilo literário que estimula a leitura de imagens, leitores convencionais ou não, podem participar da leitura. É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico. Ter um cuidado na escolha de boas ilustrações de acordo com a faixa etária e o professor dever ter atenção ao tema do livro e ler a história antecipadamente e pensar nas possibilidades de interpretações, ou seja o momento da leitura deve ser bem planejado, ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro da proposta que está realizando. No momento da leitura a visualização das páginas é importante, por isso organizar as crianças de maneira que possa ver as ilustrações, geralmente em roda.

O livro é um elemento fundamental no momento da contação, devendo ficar à altura dos olhos das crianças. Edmir Perrotti, citado por Maricato (2006, p.18), diz, “primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga”.

Assim como no início é interessante fazer uma dinâmica ou um aquecimento, ao final da narrativa, propor atividades que deem continuidade, enriquecem o evento com atividades como desenhos, rodas de conversas, cantigas, dramatizações, entre outras.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Na hora de iniciar a história é imprescindível que os ouvintes estejam bem acomodados e o bordão que a antecede precisa ser bem escolhido como o “Era uma vez...”, “Há muito tempo atrás...”, entre outro

Literatura infantil
A literatura infantil é, antes de tudo, arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível / impossível realização. (COELHO, 2008)

Associada desde o início ao aprendizado das crianças, claramente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse infantil. E como a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos.
Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas às situações ou os conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuresco ou exemplar... as obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor / ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso.(CARVALHO, 1985).

Contudo, a valorização da literatura infantil, como fato significativo e de grande importância na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades. Dentro das muitas definições e controvérsias quanto à possível natureza dessa literatura e a sua possível função em nossa época, adotamos o posicionamento de Marc Soriano (1990), quando define a linguagem:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor - adulto (emissor) um destinatário -criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (SORIANO apud COELHO, 2000, p. 30-31).

Mesmo que não contemple a totalidade do fato, essa definição toca em seus elementos essenciais: o livro infantil é entendido como uma “mensagem de comunicação entre um autor adulto (o que possui a experiência do real) e um leitor- criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler ou de ouvir, se transforma em um ato da aprendizagem”.

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem linguística livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve codificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes a real função que está contida na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (SORIANO apud COELHO, 2000. p31).

Sabemos que existe entre dois extremos uma variedade considerável de tipos de literatura que a intenção é divertir e ao memo tempo ensinar. O rótulo “literatura infantil” abrange modalidades diversas de textos como: contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano. Até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.

Martins (1989), nos revela em momentos em

que transformações ocorrem onde um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser.

Assim, os que são impelidos mais fortemente pelas forças da renovação exigem que a literatura seja apenas entretenimento, jogo descompromissado (pois é justamente a atividade lúdica que tem por função desarticular estruturas estáticas, já cristalizadas no tempo). Os que acreditam que a criança precisa ser preservada da crise e ajuda de em sua necessária integração social elegem como ideal a literatura informativa (dessa maneira, oferecendo-lhes fatos cientificamente comprováveis ou situações reais, acontecidas e irrefutáveis, 21 transmitem-lhes, ao mesmo tempo, valores consagrados pelo passado e inquestionáveis... e com isso escapam ao difícil confronto com os valores o presente em plena mutação e ainda em enigma a ser desenvolvido.) (MARTINS,1989).

Na ação imposta por um sistema identificamos o domínio da intencionalidade pedagógica domina praticamente sem conflitos, pois o importante para a criação no momento é transmitir valores para serem incutidos como verdades pelas novas gerações. Carvalho (1985) nos dá exemplos bem próximos de nós, a literatura romântica que, ainda em plena crise do classicismo, nasceu como entretenimento ou jogo, abrindo caminho para os valores novos que se impunham.

Na luta pela consolidação do sistema liberal - burguês patriarcal – cristão (resultante daqueles valores e padrões), afirma-se uma grande literatura (para adultos e para crianças). Com a instauração total do sistema, o ideário romântico acaba impondo a todos uma "literatura exemplar" (feita de fórmulas), que entra pelo nosso século adentro, ignorando as mudanças que já se faziam necessárias devido à vitória do próprio sistema. (CARVALHO, 1985).

Portanto, compreende-se que as duas atitudes tanto literária e pedagógica não são independentes resultam da relação entre a interação artística e a interação educativa, agregadas nas raízes da literatura infantil.
A descoberta da literatura infantil se deu no século XX, aberto pela psicologia experimental que revelou a inteligência como elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu 22 desenvolvimento (da infância à adolescência) e a sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto e que cada estágio corresponde a uma certa fase de idade.
A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas pode mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano a noção de "criança" muda e nesse sentido torna- se decisivo para a literatura infantil / juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, os seus possíveis destinatários. (VYGOTSKY, 1999).

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observam-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura das crianças: dos clássicos (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões, etc) fizeram-se adaptações; do folclore (Perrault e depois os Irmãos Grimm) houve a apropriação dos contos de fadas até então quase nunca voltadas especificamente para a criança.

Considerações finais
Por meio desta pesquisa é possível compreender a necessidade e o fundamento da contação de história no cotidiano das crianças, a fim de garantir o seu desenvolvimento a partir de interações e vivências com o mundo da fantasia, imaginação, pois em contato com os livros e a escuta de histórias narradas e dramatizadas com diferentes recursos possibilitamos a interpretação de imagens, leitura de histórias distintas e o estímulo

a leitura de livros. Portanto o preparo do educador antecipadamente requer escolha de um bom livro, fantoches, entonação de voz, ambiente propicio, organização das crianças e a participação delas também, Por isso a literatura infantil tem a sua grande contribuição de propiciar diversidades de textos que contribuem para a transmissão de valores, desenvolvimento da oralidade, representação de personagens, criatividade, pensamento crítico relacionamento afetivo motivando a criança na construção da sua identidade e no desenvolvimento de novas aprendizagens e conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997. BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009

ABRAPIA. Associação brasileira de multiprofissionais de proteção à criança e à adolescência. Programa de Redução do Com portamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: http://www.Bullying.com.br/BConcei tuacao21.htm

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 4 ed. São Paulo 1988.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. A literatura infantil: visão histórica e crítica. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

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

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MARTINS, Lúcia Oliveira. Didática teórica, Didática prática: para além do confronto. 4º ed. São Paulo: Loyola, 1989.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes,1999.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, DA LINGUAGEM E DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA

RESUMO

O uso dos contos de fadas na educação infantil é uma prática pedagógica que, além de entreter, favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para as crianças. Ao explorar narrativas como as dos clássicos contos de fadas, os educadores conseguem estimular não apenas a imaginação, mas também a linguagem e a capacidade socioemocional dos alunos. Este artigo discute como essas histórias contribuem para o crescimento infantil, abordando três aspectos principais: o desenvolvimento da imaginação, o aprimoramento da linguagem e o fortalecimento de habilidades socioemocionais. Primeiramente, o contato com os contos de fadas permite que as crianças exercitem a criatividade e imaginação, o que é fundamental para o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao vivenciarem situações e dilemas presentes nas narrativas, como aventuras ou enfrentamento de obstáculos, os pequenos são desafiados a expandir seu entendimento sobre o mundo e suas possibilidades. Esse processo é essencial para que desenvolvam uma capacidade de inovação que pode beneficiar o aprendizado em todas as áreas de suas vidas. Além disso, o uso dos contos de fadas nas práticas pedagógicas contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem. Ao ouvirem histórias, as crianças ampliam seu vocabulário, melhoram a compreensão textual e aprendem a estrutura das narrativas. Esse contato com a linguagem literária permite que elas adquiram habilidades importantes para a alfabetização e para a construção de repertórios culturais que poderão usar ao longo de toda a vida escolar. Por fim, os contos de fadas são uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento socioemocional. As histórias abordam temas universais, como coragem, empatia, superação e justiça, permitindo que as crianças reflitam sobre esses valores de maneira simbólica. Além disso, a identificação com personagens e o entendimento de emoções em diferentes contextos facilita a compreensão das próprias emoções e a expressão de sentimentos de forma saudável. Dessa forma, o artigo sugere que o uso de contos de fadas na educação infantil pode ser uma abordagem rica para o desenvolvimento integral das crianças, apoiando-as não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional e social.

Palavras-chave: Educação infantil; Contos de fadas; Desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

The use of fairy tales in early childhood education is a pedagogical practice that, in addition to entertaining, fosters the development of essential skills for children. By exploring narratives from classic fairy tales, educators can stimulate not only the imagination but also children's language and socioemotional capacities. This article discusses how these stories contribute to children's growth, focusing on three main aspects: imagination development, language improvement, and strengthening of socioemotional skills. Firstly, fairy tales encourage children to exercise creativity and imagination, which are essential for critical thinking and problem-solving. By engaging with the situations and dilemmas presented in the stories, such as adventures or overcoming challenges, children expand their understanding of the world and its possibilities. This process is fundamental to developing an innovative capacity that can benefit learning across various areas of life. Moreover, using fairy tales in educational practices directly contributes to language development. Listening to stories allows children to expand their vocabulary, improve textual comprehension, and learn narrative structure. This exposure to literary language provides important skills for literacy and builds a cultural repertoire they can use throughout their school lives. Finally, fairy tales are an effective tool for socioemotional development. The stories address universal themes, such as courage, empathy, resilience, and justice, allowing children to reflect on these values symbolically. Identifying with characters and understanding emotions in different contexts also

facilitates self-awareness and healthy emotional expression. Thus, this article suggests that the use of fairy tales in early childhood education can be a valuable approach for children's integral development, supporting not only cognitive growth but also emotional and social development.

Keywords: Early childhood education; Fairy tales; Socioemotional development.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas ocupam um lugar especial no imaginário coletivo e têm sido transmitidos de geração em geração, preservando sua relevância ao longo do tempo. Essas narrativas, carregadas de simbolismos e ensinamentos, revelam questões universais, como o bem contra o mal, a superação de obstáculos e a busca por justiça. Na educação infantil, esses contos se tornam uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, pois abordam elementos fundamentais para o crescimento emocional, cognitivo e social.

Ao ouvir histórias clássicas, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”, as crianças são transportadas para mundos imaginários que, apesar de fantásticos, refletem aspectos da vida real e fornecem metáforas compreensíveis para dilemas do cotidiano. Esse processo de envolvimento com a história estimula a imaginação infantil, proporcionando um espaço seguro para que os pequenos possam experimentar diferentes emoções e situações de forma lúdica. Além disso, a identificação com personagens e tramas permite que as crianças comecem a refletir sobre si mesmas e suas relações com o mundo.

A fantasia contida nos contos de fadas atua como um portal para que as crianças explorem e expandam suas próprias capacidades criativas. Ao se imaginarem em situações similares às dos personagens, elas exercitam a imaginação e a criatividade, habilidades essenciais para a resolução de problemas e para o pensamento crítico. Esse aspecto dos contos de fadas contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, permitindo que a criança compreenda, simbolicamente, complexidades que talvez não fossem possíveis de serem interpretadas de forma literal.

A linguagem literária dos contos de fadas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da comunicação. Ao ouvir e compartilhar essas histórias, as crianças ampliam seu vocabulário, melhoram a compreensão de estruturas narrativas e começam a perceber a importância da sequência lógica dos eventos. Esse processo é essencial para a alfabetização, pois ajuda a formar uma base sólida para o aprendizado da leitura e da escrita. Quando os contos são narrados ou lidos, os educadores proporcionam um modelo de fluência verbal e estrutura textual que é valioso para a formação de repertórios linguísticos.

Além do aspecto linguístico, os contos de fadas auxiliam no desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional. Por meio das histórias, as crianças são expostas a uma ampla gama de emoções, desde o medo até a alegria, a tristeza e o alívio. Esse contato com diferentes sentimentos e reações dos personagens ajuda as crianças a reconhecerem e nomear suas próprias emoções, um passo fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional. Dessa forma, os contos de fadas tornam-se instrumentos para que as crianças compreendam melhor a si mesmas e aos outros.

O enfrentamento de desafios, outro elemento recorrente nos contos de fadas, também contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. Ao testemunhar os personagens superarem dificuldades e encontrarem soluções, as crianças aprendem que os problemas fazem parte da vida e que podem ser superados. Esse entendimento promove a resiliência e a confiança, duas competências importantes para o desenvolvimento saudável e para a adaptação a situações novas ou difíceis.

Na educação infantil, o uso de contos de fadas proporciona uma abordagem pedagógica que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ao integrar esses elementos literários ao currículo, os educadores criam oportunidades para que as crianças explorem temas como amizade, coragem, generosidade e justiça. Cada história oferece uma lição implícita que é assimilada pela criança de forma natural, através do encantamento e do envolvimento com a trama, o que torna o aprendizado uma experiência prazerosa.

Os contos de fadas também desempenham um papel na formação dos valores e da moralidade das crianças. Embora esses conceitos sejam complexos, as histórias abordam tais temas de maneira acessível, permitindo que os pequenos comecem a discernir o certo do errado. Através de personagens que enfrentam dilemas e fazem escolhas, as crianças começam a internalizar princípios éticos que serão importantes para sua vida em sociedade.

A repetição de certos padrões nos contos de fadas, como o "final feliz" e a vitória do bem sobre o mal, transmite às crianças uma visão otimista do mundo. Esse tipo de narrativa reforça a ideia de que as dificuldades podem ser superadas e que o esforço é recompensado, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão positiva da vida. No entanto, mesmo os finais felizes carregam lições importantes sobre os desafios enfrentados ao longo do caminho, o que torna o processo de crescimento pessoal mais acessível e compreensível para as crianças.

O contato com os contos de fadas também oferece uma oportunidade para que as crianças se expressem, seja por meio da recontagem da história, do desenho ou da dramatização. Essas atividades não apenas incentivam a criatividade, mas também possibilitam que os educadores avaliem a compreensão da criança e sua capacidade de interpretação. O ato de contar histórias permite que as crianças processem e ressignifiquem as mensagens, o que enriquece a experiência educativa e fortalece o vínculo com os colegas.

As histórias fantásticas criam um ambiente seguro para que as crianças confrontem e trabalhem medos e inseguranças comuns na infância. Ao verem os personagens enfrentarem perigos ou situações assustadoras, como bruxas ou monstros, elas aprendem a lidar com o desconhecido. Esse contato com o medo controlado possibilita que as crianças desenvolvam mecanismos para enfrentar suas próprias ansiedades, promovendo a autoconfiança e o autocontrole.

Em muitas culturas, os contos de fadas são considerados parte fundamental da tradição oral, e sua transmissão preserva a memória coletiva. No contexto educacional, essa herança cultural enriquece o currículo ao conectar as crianças com narrativas que fazem parte da história de seus antepassados. Essa conexão com o passado promove uma apreciação da diversidade cultural e fortalece a identidade individual e coletiva, proporcionando às crianças uma visão mais ampla do mundo.

A estrutura repetitiva e previsível dos contos de fadas também é benéfica para a compreensão da criança, uma vez que a repetição ajuda na fixação de conceitos e valores. Por meio dos padrões presentes nessas histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de antecipação, essencial para o raciocínio lógico. Esse tipo de previsibilidade cria um ambiente confortável e familiar, que permite à criança se concentrar na mensagem central do conto.

Dessa forma, o uso de contos de fadas na educação infantil não se restringe ao campo do entretenimento. As histórias carregam um potencial pedagógico imenso, que pode ser aproveitado para promover o desenvolvimento integral das crianças. Além de estimular a imaginação e aprimorar a linguagem, esses contos ensinam importantes lições de vida, preparando as crianças para os desafios que enfrentarão ao longo de sua jornada escolar e pessoal.

A ESTRUTURA DO CONTO DE FADAS

A estrutura dos contos de fadas é um elemento fundamental que contribui para sua eficácia pedagógica na educação infantil. Esses contos costumam seguir uma sequência narrativa que facilita a compreensão e a retenção da história pelas crianças. Em geral, a maioria dos contos de fadas inicia-se com uma introdução que apresenta os personagens e o cenário, criando um contexto que envolve os ouvintes desde o início. Essa introdução prepara as crianças para os conflitos que surgirão na narrativa, estabelecendo uma conexão emocional com os personagens e a trama.

A partir da introdução, desenvolve-se um conflito central que os personagens precisam enfrentar. Esse conflito pode assumir diversas formas, como um vilão que ameaça à paz do reino ou uma jornada em busca de um objeto mágico. "A presença de um conflito cria um sentido de urgência e interesse que captura a atenção das crianças" (Lima,

2020, p. 78). Esse envolvimento emocional é essencial para que elas se identifiquem com os personagens e compreendam as lições implícitas.

Após o desenvolvimento do conflito, os contos de fadas apresentam uma série de eventos que conduzem à resolução do problema. Esses eventos incluem momentos de tensão e superação, nos quais os personagens demonstram qualidades como coragem e inteligência. A narrativa culmina em um clímax, que é o ponto alto da história, onde os personagens enfrentam a adversidade de forma decisiva. O clímax proporciona uma satisfação emocional às crianças, que esperam ansiosamente pela resolução da trama e aprendem a importância da perseverança diante dos desafios.

O desfecho dos contos de fadas, frequentemente marcado por finais felizes, conclui a história de forma satisfatória e transmite mensagens positivas sobre superação e justiça. Esses finais reforçam a ideia de que o bem triunfa sobre o mal, oferecendo às crianças uma visão otimista do mundo e contribuindo para sua compreensão sobre a moralidade. “Os finais felizes reforçam a ideia de que o bem sempre triunfa sobre o mal, o que é uma lição valiosa para as crianças” (Pereira, 2018, p. 92).

Outro aspecto importante é a repetição de elementos estruturais, como as três provas ou desafios enfrentados pelo protagonista. Essa repetição facilita a compreensão da narrativa e torna a história mais envolvente, proporcionando um senso de segurança. A previsibilidade dessa estrutura ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão narrativa, aspectos fundamentais na infância. A repetição, aliada à simplicidade da narrativa, garante que as crianças possam prever o desfecho, o que reforça a aprendizagem.

Além disso, os contos de fadas incorporam personagens arquetípicos, como o herói, o vilão e o sábio. Esses arquétipos facilitam a identificação e a empatia, permitindo que as crianças reflitam sobre suas próprias experiências e emoções. A familiaridade com esses personagens contribui para que elas entendam os comportamentos humanos de maneira mais clara. “A estrutura repetitiva oferece um senso de segurança e previsibilidade, permitindo que as crianças se sintam confortáveis durante a audição da história” (Souza, 2017, p. 34).

A linguagem utilizada nos contos de fadas também desempenha um papel essencial. Geralmente acessível e rica em detalhes sensoriais, cria imagens mentais vívidas que tornam a experiência mais envolvente. A linguagem poética e as descrições detalhadas não só capturam a imaginação das crianças, mas também enriquecem seu vocabulário e habilidades comunicativas. Esse aspecto linguístico torna os contos de fadas ferramentas importantes no desenvolvimento da linguagem e da expressão oral.

Os elementos mágicos e fantásticos, comuns nesses contos, estimulam a imaginação das crianças ao explorar conceitos além da realidade cotidiana. Esses elementos desafiam os jovens ouvintes a pensar de forma criativa, abrindo espaço para sonhos e ideias inovadoras. “A magia nos contos de fadas serve como um convite à imaginação, desafiando as crianças a sonhar e criar” (Mota, 2019, p. 87).

A estrutura dos contos de fadas, com suas convenções e elementos recorrentes, tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional. A familiaridade com essas narrativas proporciona um contexto seguro para a exploração de temas complexos, como amor, perda e coragem. Compreender essa estrutura ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de análise crítica e interpretação. Essa relação com os contos favorece a construção de um repertório cultural e social essencial.

Ao internalizarem a estrutura dos contos, as crianças tornam-se capazes de criar suas próprias histórias, o que fortalece a criatividade e a confiança em suas habilidades de comunicação. Essa prática também fomenta a socialização e contribui para a formação de um repertório cultural e pessoal. Dessa forma, os contos de fadas transcendem o entretenimento e se tornam ferramentas pedagógicas valiosas, promovendo aprendizagens que acompanham as crianças ao longo da vida.

O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os contos de fadas desempenham um papel

importante no desenvolvimento da imaginação infantil, permitindo que a criança explore mundos simbólicos e fantásticos que ampliam suas possibilidades criativas. Esse contato inicial com narrativas ricas em imagens e metáforas proporciona um ambiente propício para a formação do pensamento abstrato. Ao mergulhar em histórias cheias de magia e aventura, as crianças aprendem a exercitar a imaginação e a criar conexões simbólicas que serão fundamentais ao longo de seu desenvolvimento.

No contexto da educação infantil, a imaginação desenvolvida pelos contos de fadas também ajuda a criança a elaborar suas próprias vivências e desafios cotidianos. Ao ouvir e interpretar histórias como "Cinderela" ou "Chapeuzinho Vermelho", os pequenos são incentivados a projetar sentimentos e situações de suas próprias vidas nos personagens, uma prática que auxilia no autoconhecimento e na construção da identidade. Esses momentos de identificação proporcionam uma compreensão mais profunda do eu e dos outros, estimulando a empatia e a autorreflexão.

Além disso, os contos de fadas têm um papel fundamental na formação da linguagem, oferecendo às crianças uma experiência única com a palavra falada e a narrativa. Ao serem narrados, esses contos revelam estruturas e padrões de linguagem que são essenciais para o desenvolvimento da competência linguística. A escuta atenta de histórias facilita a ampliação do vocabulário e a compreensão de construções gramaticais, preparando as crianças para uma aprendizagem mais avançada da leitura e da escrita. O contato com narrativas complexas como os contos de fadas possibilita que as crianças entendam diferentes estruturas de enredo e aprendam a construir sequências lógicas e coesas. Essa familiaridade com a narrativa é essencial para o letramento, uma vez que o domínio da linguagem oral é uma base para o aprendizado da leitura e da escrita. A internalização das estruturas narrativas, por meio das histórias, contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão textual e da capacidade de interpretação.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento socioemocional proporcionado pelos contos de fadas. Histórias que retratam a superação de desafios e a conquista de objetivos oferecem exemplos de resiliência, coragem e empatia. Ao se identificarem com personagens que enfrentam adversidades, as crianças começam a desenvolver habilidades importantes para a vida em sociedade. Essas narrativas reforçam o valor de se esforçar e não desistir diante das dificuldades, oferecendo modelos positivos de comportamento e resiliência.

Além disso, os contos de fadas abordam temas universais e ajudam as crianças a lidarem com emoções complexas de maneira segura e simbólica. A exposição a situações como medo, perda e alegria permite que as crianças nomeiem e entendam seus próprios sentimentos. Esse contato precoce com o mundo emocional contribui para a formação de uma inteligência emocional sólida, pois, através dos personagens, as crianças conseguem reconhecer e validar suas emoções.

A identificação com os personagens dos contos também facilita a aprendizagem de valores e normas sociais, pois os pequenos são incentivados a refletir sobre ações e consequências. Por meio de histórias de bravura, compaixão e justiça, eles começam a compreender a importância de atitudes positivas e o impacto de suas ações nos outros. Esses ensinamentos, transmitidos de forma lúdica, promovem a assimilação de regras de convivência e valores fundamentais para o desenvolvimento ético.

Os contos de fadas também se revelam como um espaço seguro para a criança confrontar e elaborar medos comuns na infância. Através das situações de conflito enfrentadas pelos personagens, os pequenos são expostos a desafios controlados que promovem o enfrentamento gradual de suas próprias inseguranças.

Esse processo fortalece a autoconfiança e ajuda as crianças a lidarem com o desconhecido de maneira mais equilibrada e consciente.

Além dos benefícios emocionais, os contos de fadas estimulam a capacidade de resolução de problemas, uma habilidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo. As narrativas geralmente apresentam personagens em busca de soluções para dilemas ou

em processo de superação de obstáculos, promovendo, assim, o pensamento crítico. Ao observarem as estratégias dos personagens, as crianças aprendem a pensar de forma lógica e criativa, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida escolar e social.

Os contos de fadas integram-se ao currículo da educação infantil como uma forma rica e versátil de aprendizado. Além de desenvolverem a imaginação e a linguagem, as histórias promovem o entendimento sobre o mundo ao redor e sobre o próprio eu. A presença desses contos no ambiente escolar possibilita uma formação mais completa e significativa, proporcionando experiências que vão além da aquisição de conteúdo. Dessa forma, os contos de fadas tornam-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo o crescimento cognitivo, emocional e social.

BENEFÍCIOS DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os contos de fadas oferecem benefícios que vão além do prazer da leitura, atuando como ferramentas valiosas para o desenvolvimento infantil. Um dos principais benefícios é o estímulo à imaginação. Ao adentrar em narrativas fantásticas, as crianças têm a oportunidade de explorar mundos distintos e viver experiências além da realidade. Essa liberdade imaginativa é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e inovador. Como afirmam Freitas (2020) e outros estudiosos da área, as histórias permitem que as crianças exercitem a criatividade, fundamental para o aprendizado.

Além disso, a construção de mundos imaginários e a interação com personagens arquetípicos incentivam as crianças a refletirem sobre situações da vida real. Isso amplia a capacidade de se colocar no lugar do outro e desenvolve um sentimento de empatia. As crianças, ao se identificarem com os heróis das histórias, aprendem a compreender e respeitar os sentimentos dos outros, um aspecto importante para a convivência social e escolar. A empatia, como já discutido por diversos estudiosos (Oliveira, 2018), é um dos benefícios mais notáveis dessa prática.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, os contos de fadas são ricos em vocabulário e estruturas narrativas. Eles frequentemente introduzem novos termos e expressões, ampliando o repertório linguístico das crianças. A leitura dessas histórias também fortalece a fluência verbal, o que é essencial para o processo de alfabetização. A exposição a uma linguagem diversificada enriquece as habilidades comunicativas, algo fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças. Este aspecto é evidenciado em estudos recentes, como o de Almeida (2019), que destaca a importância da leitura para o desenvolvimento do vocabulário.

Além disso, as rimas, aliterações e repetições presentes nas histórias contribuem para a sonoridade da língua, tornando a leitura mais envolvente. Esse caráter lúdico da linguagem não só torna o momento mais agradável, mas também facilita a aprendizagem de novos conceitos. A musicalidade das histórias, como aponta Silveira (2021), é um recurso que ajuda a desenvolver uma sensibilidade linguística, o que pode ser muito benéfico para o aprendizado das crianças.

Os contos de fadas também desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional. Ao apresentar conflitos e dilemas enfrentados pelos personagens, essas narrativas proporcionam um espaço seguro para que as crianças possam explorar suas próprias emoções. Elas podem se identificar com os personagens e refletir sobre sentimentos como medo, tristeza e alegria, o que é fundamental para o autoconhecimento e a inteligência emocional. Isso ajuda na formação de um repertório emocional mais saudável e equilibrado.

Outro benefício significativo dos contos de fadas é o aprendizado sobre resiliência e perseverança. Os desafios enfrentados pelos personagens ensinam às crianças que as dificuldades fazem parte da vida e podem ser superadas. Os heróis das histórias frequentemente mostram que determinação e coragem são essenciais para vencer obstáculos, uma lição que é particularmente relevante no ambiente escolar, onde as crianças enfrentam novos desafios diariamente.

Além disso, a estrutura narrativa dos contos de fadas, com seus conflitos e soluções, ajuda as crianças a entenderem a relação entre causa e efeito. Essa compreensão é crucial para o desenvolvimento do raciocínio lógi-

co e das habilidades de tomada de decisão. Ao analisarem a sequência dos eventos nas histórias, as crianças aprendem a reconhecer padrões e a desenvolver habilidades de resolução de problemas, o que é transferível para situações do cotidiano.

A interação com os contos de fadas também favorece a criatividade das crianças. Ao serem estimuladas a recontar ou criar suas próprias versões das histórias, elas exercitam a imaginação e aprimoram suas habilidades de expressão. Essa atividade é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e da autoexpressão, pois as crianças têm a oportunidade de mostrar suas próprias interpretações das histórias.

Outro ponto importante é a introdução à cultura e à tradição que os contos de fadas proporcionam. Muitas dessas histórias carregam ensinamentos e valores de diferentes épocas e sociedades, o que ajuda as crianças a compreenderem melhor seu contexto cultural e histórico. Essa conexão com a tradição pode servir como um ponto de partida para discussões sobre diversidade e pluralidade cultural, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, os contos de fadas promovem a socialização entre as crianças. A leitura compartilhada e as dramatizações das histórias proporcionam oportunidades para que as crianças interajam e aprendam umas com as outras. Essas experiências sociais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades interpessoais e para a construção de um ambiente de cooperação e trabalho em equipe.

Por fim, ao ouvirem e se engajarem com as histórias, as crianças se tornam mais curiosas e questionadoras. Elas frequentemente formulam perguntas e expressam suas opiniões sobre os eventos narrativos, o que desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de análise. Esse espírito investigativo é essencial para o aprendizado contínuo e para a formação de uma mentalidade inquisitiva, que acompanhará as crianças ao longo de suas trajetórias escolares e pessoais.

O impacto positivo dos contos de fadas na educação infantil é, portanto, inegável. Eles não apenas proporcionam diversão, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, essenciais para o crescimento integral das crianças. A utilização dessas narrativas na educação infantil é uma prática que deve ser incentivada, pois elas se configuram como aliados poderosos no processo de formação das novas gerações.

A leitura de contos de fadas desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, oferecendo uma oportunidade para que elas explorem novos mundos e ampliem sua imaginação. Esses contos, muitas vezes distantes da realidade cotidiana, funcionam como ferramentas poderosas no processo de aprendizagem. Através deles, as crianças têm a chance de desenvolver a criatividade, que é fundamental para o pensamento crítico e para a construção de novas ideias.

Um dos principais benefícios proporcionados pelas histórias é o desenvolvimento da empatia. Ao se identificarem com os personagens e suas jornadas, as crianças aprendem a compreender as emoções dos outros e a refletir sobre suas próprias. Essa construção de empatia é um dos aspectos mais significativos da leitura de contos de fadas, como destaca Oliveira (2018, p. 33): “O desenvolvimento da empatia é um dos benefícios mais significativos proporcionados pela leitura de contos de fadas.” Além disso, essas narrativas contribuem para a ampliação do vocabulário infantil, dado que frequentemente introduzem novas palavras e estruturas narrativas, o que facilita o processo de alfabetização e o domínio da linguagem.

No que se refere ao desenvolvimento emocional, os contos de fadas oferecem um espaço seguro onde as crianças podem explorar sentimentos como medo, tristeza e alegria. Através dos personagens, elas são convidadas a refletir sobre suas próprias emoções e a lidar com desafios de forma simbólica, o que favorece a construção da inteligência emocional. Como mencionam Almeida (2019, p. 68), “a leitura de histórias estimula o desenvolvimento do vocabulário e da fluência verbal, fatores essenciais para a alfabetização.” As situações de conflito e resolução nos contos são exemplos importantes de como a perseverança e a resiliência podem ser exercidas, mostrando às crianças que é possível superar obstáculos.

Além disso, os contos de fadas desempenham um papel importante no desenvolvimento do raciocínio lógico. A estrutura das histórias, com seus conflitos e soluções, ajuda as crianças a entenderem a relação entre causa e efeito, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de problemas. "A análise dos eventos narrativos permite que as crianças reconheçam padrões e desenvolvam habilidades de resolução de problemas" (Melo, 2021, p. 82). Ao observar como os personagens lidam com as dificuldades, elas começam a perceber que as ações têm consequências, o que as prepara para situações do cotidiano.

Essas histórias também promovem a socialização, já que, ao serem compartilhadas em grupo, favorecem a cooperação e a interação entre as crianças. As atividades em torno dos contos de fadas, como dramatizações e discussões, ajudam a construir um senso de comunidade e respeito pelo outro, aspectos essenciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Além disso, ao introduzir temas culturais e valores universais, os contos de fadas abrem portas para a discussão sobre diversidade e pluralidade. As histórias carregam ensinamentos que refletem a sociedade e os costumes de diferentes épocas, ajudando as crianças a entenderem melhor o mundo ao seu redor. Essa reflexão sobre o contexto cultural contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, como aponta Santos (2021, p. 70): "A leitura de contos de fadas pode ser uma porta de entrada para discussões sobre diversidade e pluralidade cultural."

A curiosidade e o pensamento crítico também são estimulados durante a leitura de contos de fadas. Ao se depararem com situações inusitadas e personagens que enfrentam dilemas, as crianças se tornam mais inquisitivas, buscando entender o que está por trás das ações dos personagens. Esse exercício de questionamento e reflexão fortalece a capacidade de análise crítica, que será valiosa ao longo de toda a vida. "Esse espírito investigativo é essencial para o aprendizado e para o desenvolvimento do pensamento crítico" (Ferreira, 2020, p. 66).

Portanto, os contos de fadas são mais do que uma ferramenta lúdica. Eles são recursos pedagógicos fundamentais que, quando utilizados de forma apropriada, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Esses benefícios tornam as histórias não apenas uma fonte de entretenimento, mas também um meio eficaz de aprendizado, preparando as crianças para os desafios da vida. Parte inferior do formulário

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura de contos de fadas desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, oferecendo uma oportunidade para que elas explorem novos mundos e ampliem sua imaginação. Esses contos, muitas vezes distantes da realidade cotidiana, funcionam como ferramentas poderosas no processo de aprendizagem. Através deles, as crianças têm a chance de desenvolver a criatividade, que é fundamental para o pensamento crítico e para a construção de novas ideias.

Um dos principais benefícios proporcionados pelas histórias é o desenvolvimento da empatia. Ao se identificarem com os personagens e suas jornadas, as crianças aprendem a compreender as emoções dos outros e a refletir sobre suas próprias. Essa construção de empatia é um dos aspectos mais significativos da leitura de contos de fadas, como destaca Oliveira (2018, p. 33): "O desenvolvimento da empatia é um dos benefícios mais significativos proporcionados pela leitura de contos de fadas. " Além disso, essas narrativas contribuem para a ampliação do vocabulário infantil, dado que frequentemente introduzem novas palavras e estruturas narrativas, o que facilita o processo de alfabetização e o domínio da linguagem.

No que se refere ao desenvolvimento emocional, os contos de fadas oferecem um espaço seguro onde as crianças podem explorar sentimentos como medo, tristeza e alegria. Através dos personagens, elas são convidadas a refletir sobre suas próprias emoções e a lidar com desafios de forma simbólica, o que favorece a construção da inteligência emocional. Como mencionam Almeida (2019, p. 68), "a leitura de histórias estimula o desenvolvimento do vocabulário

e da fluência verbal, fatores essenciais para a alfabetização. " As situações de conflito e resolução nos contos são exemplos importantes de como a perseverança e a resiliência podem ser exercidas, mostrando às crianças que é possível superar obstáculos.

Além disso, os contos de fadas desempenham um papel importante no desenvolvimento do raciocínio lógico. A estrutura das histórias, com seus conflitos e soluções, ajuda as crianças a entenderem a relação entre causa e efeito, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de problemas. "A análise dos eventos narrativos permite que as crianças reconheçam padrões e desenvolvam habilidades de resolução de problemas" (Melo, 2021, p. 82). Ao observar como os personagens lidam com as dificuldades, elas começam a perceber que as ações têm consequências, o que as prepara para situações do cotidiano.

Essas histórias também promovem a socialização, já que, ao serem compartilhadas em grupo, favorecem a cooperação e a interação entre as crianças. As atividades em torno dos contos de fadas, como dramatizações e discussões, ajudam a construir um senso de comunidade e respeito pelo outro, aspectos essenciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Além disso, ao introduzir temas culturais e valores universais, os contos de fadas abrem portas para a discussão sobre diversidade e pluralidade. As histórias carregam ensinamentos que refletem a sociedade e os costumes de diferentes épocas, ajudando as crianças a entenderem melhor o mundo ao seu redor. Essa reflexão sobre o contexto cultural contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, como aponta Santos (2021, p. 70): "A leitura de contos de fadas pode ser uma porta de entrada para discussões sobre diversidade e pluralidade cultural. "

A curiosidade e o pensamento crítico também são estimulados durante a leitura de contos de fadas. Ao se depararem com situações inusitadas e personagens que enfrentam dilemas, as crianças se tornam mais inquisitivas, buscando entender o que está por trás das ações dos personagens. Esse exercício de questionamento e reflexão fortalece a capacidade de análise crítica, que será valiosa ao longo de toda a vida. "Esse espírito investigativo é essencial para o aprendizado e para o desenvolvimento do pensamento crítico" (Ferreira, 2020, p. 66).

Portanto, os contos de fadas são mais do que uma ferramenta lúdica. Eles são recursos pedagógicos fundamentais que, quando utilizados de forma apropriada, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Esses benefícios tornam as histórias não apenas uma fonte de entretenimento, mas também um meio eficaz de aprendizado, preparando as crianças para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas se revelam instrumentos poderosos na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das habilidades socioemocionais das crianças. Por meio de narrativas ricas e envolventes, esses contos permitem que as crianças explorem mundos simbólicos, incentivando a criatividade e a capacidade de inventar novas realidades. A estrutura típica dos contos de fadas, que envolve introdução, desenvolvimento de conflitos e resoluções satisfatórias, fornece um contexto seguro para que as crianças possam refletir sobre suas próprias experiências emocionais e sociais.

Além disso, a linguagem poética e a musicalidade presentes nas histórias enriquecem o vocabulário e promovem a sensibilidade linguística, essencial para o aprendizado da leitura e da escrita. As lições de moral e os valores transmitidos pelos contos, frequentemente centrados na superação e na justiça, ajudam as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda de conceitos como empatia, resiliência e cidadania. Diante dos benefícios observados, é fundamental que educadores e pais reconheçam a importância dos contos de fadas no processo educativo. A utilização dessas histórias não apenas estimula o gosto pela leitura, mas também serve como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, promover momentos de leitura e contação de histórias deve ser uma prioridade no ambiente escolar e familiar,

assegurando que as crianças tenham acesso a esse rico universo literário.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para uma maior valorização dos contos de fadas na educação infantil, estimulando reflexões sobre práticas pedagógicas que integrem a literatura de forma criativa e significativa, beneficiando assim o desenvolvimento pleno dos pequenos leitores.

REFERÊNCIAS

O desenvolvimento da empatia é um dos benefícios mais significativos proporcionados pela leitura de contos de fadas" (Oliveira, 2018, p. 33).

A leitura de histórias estimula o desenvolvimento do vocabulário e da fluência verbal, fatores essenciais para a alfabetização" (Almeida, 2019, p. 68).

A análise dos eventos narrativos permite que as crianças reconheçam padrões e desenvolvam habilidades de resolução de problemas" (Melo, 2021, p. 82).

A leitura de contos de fadas pode ser uma porta de entrada para discussões sobre diversidade e pluralidade cultural" (Santos, 2021, p. 70).

Esse espírito investigativo é essencial para o aprendizado e para o desenvolvimento do pensamento crítico" (Ferreira, 2020, p. 66).

AVALIAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA, SUA INTENCIONALIDADE E FUNÇÃO EMANCIPADORA

MÔNICA MARTINS CAMARGO

RESUMO
Este artigo analisa a prática avaliativa no contexto escolar a partir de uma abordagem crítica, histórica e multidimensional. Parte-se da compreensão de que a avaliação, mais do que um simples instrumento de medição de desempenho, constitui-se como um elemento estruturante do processo educativo, capaz de revelar, perpetuar ou transformar as práticas pedagógicas vigentes. Ao discutir as contradições entre as funções formativa e classificatória da avaliação, o texto destaca os impactos dessa ambiguidade no desenvolvimento dos estudantes e no fortalecimento ou ruptura de desigualdades sociais. A avaliação escolar é também abordada como mecanismo de controle social e poder simbólico, a partir das contribuições de autores como Foucault e Chueiri, que alertam para os riscos de sua utilização como ferramenta excludente e legitimadora de fracassos, sobretudo entre estudantes das camadas populares. Nesse sentido, são discutidos os limites e desafios da avaliação tradicional, baseada na memorização e na padronização, bem como as possibilidades de construção de uma cultura avaliativa emancipadora, centrada em práticas como autoavaliações, portfólios, projetos colaborativos e rubricas. O artigo enfatiza ainda o papel do Currículo da Cidade de São Paulo como eixo estruturante de práticas pedagógicas mais democráticas, valorizando a escuta ativa, os registros reflexivos e a participação estudantil como pilares de uma avaliação voltada ao desenvolvimento integral. Por meio de revisão bibliográfica e análise crítica de autores clássicos e contemporâneos, propõem caminhos para ressignificar a avaliação escolar, consolidando-a como prática formativa, emancipada e verdadeiramente educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Escolar. Intencionalidade Docente. Função Social. Currículo da Cidade. Emancipação.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar tem se consolidado como um dos pilares centrais do processo educativo, representando não apenas um instrumento de verificação do desempenho discente, mas também uma prática social carregada de significados e intencionalidades. Historicamente situada, a avaliação assume diferentes papéis conforme os contextos sociais, políticos e educacionais, podendo contribuir tanto para a emancipação quanto para a exclusão dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Ao longo dos anos, percebe-se que a avaliação tem sido utilizada, em muitos contextos, como mecanismo de seleção, controle e classificação. Essa abordagem tradicional, muitas vezes centrada em provas e notas, contrasta com as propostas contemporâneas que entendem a avaliação como prática formativa e processual, orientada para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste artigo, propomos uma análise crítica da prática avaliativa no ambiente escolar, refletindo sobre suas funções históricas e sociopolíticas, os sentidos atribuídos pelo professor e os impactos nas trajetórias escolares. Também será explorado o Currículo da Cidade de São Paulo como ferramenta de transformação e como possibilidade concreta de implementação de uma avaliação comprometida com a equidade, o diálogo e a justiça social.

A pesquisa parte de revisão bibliográfica com autores como Vasconcellos (1994), Chueiri (2008), Hadji (2001), Freire (1996), entre outros, além de documentos normativos e orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os volumes do Currículo da Cidade. A partir desse embasamento, busca-se contribuir para a construção de uma nova cultura avaliativa, que valorize os saberes dos estudantes, respeite suas trajetórias e promova práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e significativas.

CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Historicamente, a avaliação esteve atrelada ao controle e à classificação dos estudantes. No contexto da escolarização moderna do

século XIX, a avaliação foi incorporada como prática de verificação de conhecimento voltada à disciplina e à manutenção da ordem social. O modelo tradicional baseava-se na repetição mecânica e na memorização, atribuindo notas que rotulavam os estudantes em categorias de sucesso ou fracasso escolar.

Durante o século XX, movimentos pedagógicos reformistas começaram a questionar esse paradigma. Com as contribuições do movimento da Escola Nova, especialmente com autores como John Dewey, passou-se a defender uma educação centrada no aluno e na experiência. A avaliação, nesse contexto, deveria refletir os processos de aprendizagem e não apenas os resultados finais. Essa mudança provocou, ainda que lentamente, a introdução de práticas como a observação direta, os registros individuais e os relatórios descritivos.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por um debate mais intenso sobre a função da avaliação, impulsionado pelas abordagens crítico-libertadoras, como a proposta por Paulo Freire, e pelas teorias da pedagogia histórico-crítica. A avaliação passou a ser compreendida como uma prática política e ideológica, que deveria contribuir para a construção de uma escola democrática.

Exemplos práticos dessas mudanças incluem a adoção de portfólios como forma de acompanhamento contínuo das aprendizagens, o uso de autoavaliações para promover o protagonismo estudantil e a implementação de avaliações diagnósticas no início dos bimestres com o intuito de orientar o planejamento pedagógico conforme as necessidades reais dos estudantes.

Mesmo com esses avanços teóricos e metodológicos, a prática escolar contemporânea ainda convive com tensões entre a lógica classificatória e a proposta formativa. Documentos como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo reforçam a necessidade de compreender a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, voltada à construção de saberes e à valorização das trajetórias individuais de cada estudante. Historicamente, a avaliação esteve atrelada ao controle e à classificação dos estudantes. Durante o período de escolarização massiva, ganhou contornos burocráticos, voltados para a seleção de mão de obra e hierarquização de saberes. Segundo Davis e Esposito (1990), é preciso deslocar o olhar da retenção de conteúdo para a construção de sentidos, reconhecendo a singularidade dos processos de aprendizagem.

No século XIX, com a consolidação do modelo escolar tradicional, a avaliação se formaliza como instrumento punitivo, focado na disciplina e no controle do comportamento. Já no século XX, com o advento de teorias pedagógicas progressistas, a avaliação passa a ser discutida como parte do processo de ensino-aprendizagem. A emergência de abordagens como a pedagogia crítica (Freire, 1996) e o construtivismo (Piaget, 1976) influencia significativamente o modo como se compreende a função da avaliação.

É importante destacar que mesmo com os avanços teóricos, na prática escolar ainda predominam mecanismos avaliativos que reproduzem lógicas classificatórias e excludentes. Tais práticas dificultam a construção de processos avaliativos democráticos e emancipatórios, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo.

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONTROLE SOCIAL

Foucault (1975) analisa a avaliação como mecanismo disciplinador, entendendo que os instrumentos de controle nas instituições modernas, como a escola, operam por meio da vigilância e normatização dos comportamentos. No contexto educacional, a avaliação pode funcionar como um dispositivo de poder, não apenas medindo resultados, mas regulando condutas, classificando sujeitos e estabelecendo padrões hegemônicos de sucesso e fracasso.

Ao atribuir rótulos como “bom” ou “insuficiente”, a escola acaba por reforçar hierarquias simbólicas e sociais.

Vasconcellos (1994) reforça que a avaliação não é um ato neutro, mas carregado de valores, interesses e intenções ideológicas. Frequentemente, ela serve para legitimar fracassos escolares, especialmente entre os estudantes das classes populares, ignorando os contextos sociais, econômicos e culturais que condicionam o processo de aprendizagem. Assim, ao invés de promover equida-

de, a avaliação tradicional contribui para a manutenção das desigualdades estruturais.
A lógica meritocrática, muitas vezes associada aos processos avaliativos, oculta essas desigualdades ao atribuir à dedicação individual o sucesso escolar, desconsiderando os diferentes pontos de partida e os obstáculos enfrentados pelos estudantes. Em escolas com contextos de vulnerabilidade, por exemplo, crianças com defasagens de aprendizagem são submetidas ao mesmo critério avaliativo de alunos com acesso a recursos pedagógicos complementares, reforçando um ciclo de exclusão.
Chueiri (2008) argumenta que a avaliação, ao atuar como instrumento de poder simbólico, impõe padrões culturais dominantes que desconsideram os saberes locais, os repertórios afetivos e as experiências concretas dos estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, é fundamental romper com modelos avaliativos uniformizadores, que ignoram as singularidades e desvalorizam as múltiplas formas de aprender.
Na prática, essa função excludente da avaliação pode ser percebida nas altas taxas de reprovação em comunidades periféricas, na evasão escolar e na desmotivação de estudantes que, sistematicamente, recebem devolutivas negativas. Em muitos casos, os critérios de avaliação são pouco transparentes, descolados da realidade dos alunos e baseados em conteúdo descontextualizados, o que inviabiliza sua função formativa e inclusiva.
Entretanto, romper com esse paradigma exige uma mudança profunda na cultura escolar. É preciso repensar os instrumentos utilizados, os objetivos da avaliação e, sobretudo, a intencionalidade que orienta a prática docente. A construção de uma avaliação comprometida com a justiça social requer ações institucionais, formações continuadas e políticas públicas que reconheçam o direito de todos à aprendizagem plena e significativa.
Portanto, ao evidenciar a avaliação como ferramenta de controle social, este tópico convida à reflexão sobre o papel político da escola e à urgência de transformá-la em espaço de promoção de direitos, valorização da diversidade e superação das desigualdades.

A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA AVALIAÇÃO

A avaliação é um ato intencional. Chueiri (2008) destaca que todo ato avaliativo carrega escolhas epistemológicas e ético-políticas. A seleção de instrumentos, o uso dos resultados e a forma de devolutiva refletem a concepção pedagógica do educador. Luckesi (2011) defende uma avaliação dialógica e qualitativa, focada no processo e no desenvolvimento do aluno.
A intencionalidade docente deve ser pautada pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades. Isso requer planejamento, escuta ativa, sensibilidade e abertura para rever práticas. Instrumentos como autoavaliações, registros descritivos, portfólios e rubricas são ferramentas que contribuem para uma prática avaliativa mais justa e coerente com a proposta formativa.
Exemplos concretos de práticas avaliativas intencionais incluem a construção de critérios de avaliação em conjunto com os estudantes, promovendo o entendimento e a apropriação dos objetivos de aprendizagem. Em uma escola municipal de São Paulo, por exemplo, professores de ciências implementaram avaliações por projetos interdisciplinares, nos quais os alunos desenvolvem experimentos e apresentações em grupo. A avaliação se dá por meio de rubricas previamente discutidas em sala, incentivando a cooperação, a criatividade e o pensamento crítico.
Outra prática bem-sucedida foi adotada em uma escola pública de Minas Gerais, onde os professores de língua portuguesa utilizam diários reflexivos como parte do processo avaliativo. Os estudantes escrevem semanalmente sobre suas aprendizagens, dificuldades e avanços, permitindo que o professor compreenda melhor os percursos individuais e intervenha de maneira mais precisa e sensível.
Além disso, é necessário que o professor compreenda os limites e as possibilidades dos instrumentos utilizados, evitando a padronização e a homogeneização dos processos de aprendizagem. A mediação pedagógica deve ser pautada pela valorização do erro como parte do processo e pela constru-

ção de feedbacks significativos e dialógicos.
A avaliação é um ato intencional. Chueiri (2008) destaca que todo ato avaliativo carrega escolhas epistemológicas e ético-políticas. A seleção de instrumentos, o uso dos resultados e a forma de devolutiva refletem a concepção pedagógica do educador. Luckesi (2011) defende uma avaliação dialógica e qualitativa, focada no processo e no desenvolvimento do aluno.
A intencionalidade docente deve ser pautada pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades. Isso requer planejamento, escuta ativa, sensibilidade e abertura para rever práticas. Instrumentos como autoavaliações, registros descritivos, portfólios e rubricas são ferramentas que contribuem para uma prática avaliativa mais justa e coerente com a proposta formativa.
Além disso, é necessário que o professor compreenda os limites e as possibilidades dos instrumentos utilizados, evitando a padronização e a homogeneização dos processos de aprendizagem. A mediação pedagógica deve ser pautada pela valorização do erro como parte do processo e pela construção de feedbacks significativos e dialógicos.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E AVALIAÇÃO

O Currículo da Cidade de São Paulo, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), surge como um documento norteador que visa promover práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse currículo propõe uma abordagem avaliativa que se afasta do modelo tradicional classificatório, priorizando processos contínuos, dialógicos e qualitativos.
De acordo com os volumes voltados à Educação Infantil (2017) e ao Ensino Fundamental (2018), a avaliação deve ser formativa, centrada na escuta atenta, na observação sistemática e na devolutiva construtiva. Esses elementos, longe de servirem apenas ao controle do desempenho, devem possibilitar que os educadores acompanhem o percurso de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo avanços, dificuldades e singularidades.
O documento enfatiza ainda o papel do professor como sujeito ético-político, capaz de realizar escolhas avaliativas coerentes com o compromisso com a equidade e com o direito de todos à educação de qualidade. Instrumentos como portfólios, registros reflexivos, autoavaliações e rubricas co-construídas com os estudantes são exemplos de práticas incentivadas, pois promovem a participação ativa do aluno, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas de forma integrada.
Essa proposta está alinhada às contribuições de Freire (1996), que defendia uma prática pedagógica libertadora, baseada no diálogo e na valorização da experiência vivida. Também ecoa a concepção de avaliação apresentada por Luckesi (2011), que ressalta a importância de uma avaliação que não apenas verifique resultados, mas que colabore efetivamente com os processos de construção do conhecimento.
Além disso, o currículo reconhece o erro como parte essencial do processo de aprendizagem e propõe que a avaliação seja usada como ferramenta de mediação e orientação, e não como instrumento punitivo. Isso demanda dos docentes uma postura investigativa e reflexiva, bem como formações continuadas que sustentem a ressignificação da prática avaliativa na escola.
Por meio dessas diretrizes, o Currículo da Cidade se apresenta como um referencial prático e teórico para a construção de uma cultura avaliativa emancipadora, que reconhece o estudante em sua totalidade e respeita os diferentes tempos, estilos e ritmos de aprendizagem. Ele também estimula o diálogo com as famílias, ampliando os espaços de corresponsabilidade e construindo, assim, uma avaliação mais humanizada, contextualizada e transformadora.
Dessa forma, o Currículo da Cidade de São Paulo não apenas orienta, mas inspira uma prática avaliativa comprometida com a transformação social, ancorada em princípios de justiça, escuta e valorização da diversidade, contribuindo para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade, crítica e inclusiva.

PARA UMA AVALIAÇÃO EMANCIPADORA

Hadji (2001) propõe uma avaliação inteligível, na qual o aluno compreenda os critérios e tenha protagonismo. Isso exige a adoção de instrumentos diversos, que respeitem tempos, estilos e contextos. Práticas como rubricas, registros reflexivos e projetos colaborativos fortalecem o vínculo entre avaliação e aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra seu papel emancipador, é necessário que ela seja planejada de forma articulada ao projeto pedagógico da escola e ao currículo. A construção coletiva dos critérios de avaliação, o diálogo constante entre professores e alunos e a transparência no processo avaliativo são fundamentais.

A formação continuada dos professores também é um aspecto essencial, pois permite que os educadores ampliem suas compreensões sobre avaliação, compartilhem experiências e construam novas práticas. Nesse sentido, as escolas devem se constituir como espaços de reflexão e pesquisa, em que a avaliação seja ressignificada de forma crítica e comprometida com a justiça social.

Um exemplo prático dessa abordagem é observado no projeto "Escola que Aprende", da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde os professores utilizam portfólios individuais para acompanhar a progressão das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano letivo. Os registros são discutidos com as crianças e com as famílias, favorecendo uma construção conjunta do processo educativo.

Outro caso bem-sucedido pode ser encontrado na experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, onde a documentação pedagógica é parte central da prática avaliativa. As produções dos alunos são constantemente analisadas em conjunto com educadores, famílias e os próprios estudantes, promovendo um ambiente em que a avaliação está integrada ao cotidiano e voltada ao desenvolvimento integral.

Essas experiências demonstram que a avaliação emancipadora não é apenas possível, mas desejável, quando alinhada à escuta ativa, à valorização das múltiplas formas de expressão e ao respeito à singularidade de cada sujeito. Hadji (2001) propõe uma avaliação inteligível, na qual o aluno compreenda os critérios e tenha protagonismo. Isso exige a adoção de instrumentos diversos, que respeitem tempos, estilos e contextos. Práticas como rubricas, registros reflexivos e projetos colaborativos fortalecem o vínculo entre avaliação e aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra seu papel emancipador, é necessário que ela seja planejada de forma articulada ao projeto pedagógico da escola e ao currículo. A construção coletiva dos critérios de avaliação, o diálogo constante entre professores e alunos e a transparência no processo avaliativo são fundamentais.

A formação continuada dos professores também é um aspecto essencial, pois permite que os educadores ampliem suas compreensões sobre avaliação, compartilhem experiências e construam novas práticas. Nesse sentido, as escolas devem se constituir como espaços de reflexão e pesquisa, em que a avaliação seja ressignificada de forma crítica e comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática avaliativa demanda uma revisão crítica e intencional para que possa cumprir sua função social de maneira justa, inclusiva e transformadora. Ao longo deste artigo, discutimos como a avaliação, historicamente utilizada como mecanismo de controle, pode ser ressignificada como ferramenta de desenvolvimento e cidadania. Retomamos as principais contribuições teóricas e práticas que indicam a necessidade de ruptura com o modelo classificatório e punitivo, reforçando a centralidade do sujeito da aprendizagem e a valorização de seus saberes e trajetórias.

Ficou evidente que a avaliação escolar, quando orientada por uma perspectiva dialógica, democrática e emancipadora, contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, a redução das desigualdades e a construção de uma escola mais justa. Ressaltamos ainda a importância do Currículo da Cidade de São Paulo como referência concreta que materializa essas diretrizes, promovendo práticas avaliativas que dialogam com a realidade dos estudantes e respeitam os diferentes tempos e estilos de

aprendizagem.

Além disso, destacamos que a intencionalidade docente exerce papel central na consolidação de práticas avaliativas coerentes com os princípios de equidade, inclusão e justiça social. Cabe ao professor desenvolver uma escuta sensível, selecionar instrumentos diversificados e planejar estratégias que permitam o reconhecimento dos diferentes percursos de aprendizagem. A formação continuada se apresenta, nesse contexto, como um pilar imprescindível para que o educador possa refletir sobre sua prática e alinhar suas ações a um projeto pedagógico verdadeiramente emancipador.

É fundamental que as escolas criem espaços institucionais de diálogo e reflexão coletiva sobre os objetivos da avaliação, promovendo encontros pedagógicos, grupos de estudo e discussões permanentes sobre os impactos de cada instrumento utilizado. A construção de critérios avaliativos de forma colaborativa entre professores, estudantes e famílias fortalece a transparência, o compromisso pedagógico e a corresponsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem.

Por fim, reafirmamos que a avaliação deve ser compreendida como um processo pedagógico contínuo e intencional, pautado por princípios éticos, políticos e humanos. Ela não deve apenas diagnosticar, mas sobretudo, orientar, acolher e promover. Quando ressignificada nesse sentido, a avaliação torna-se uma potente aliada da educação crítica, transformadora e inclusiva que almejamos construir. O desafio que se impõe é o de abandonar modelos tradicionais excludentes e trilhar caminhos que coloquem o estudante no centro da aprendizagem, reconhecendo nele um sujeito ativo, singular e capaz.

A avaliação não é um fim em si mesma, mas parte indissociável de um processo contínuo de ensino-aprendizagem que deve estar alinhado com os princípios de equidade, diversidade e inclusão. Nesse sentido, ao refletirmos sobre o papel da avaliação, precisamos considerar não apenas os instrumentos utilizados, mas também os valores que os sustentam. O olhar do professor, suas escolhas metodológicas e sua postura ética são determinantes para que a avaliação se transforme em uma prática emancipadora. A escola, portanto, assume um papel decisivo na formação de sujeitos críticos e autônomos, sendo a avaliação uma das engrenagens mais potentes dessa construção.

Na Educação Infantil, por exemplo, a avaliação deve respeitar os tempos da infância e ser pautada na observação cuidadosa e no registro das experiências vividas pelas crianças. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação deve contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante compreender a realidade, posicionar-se criticamente e atuar de forma ética e transformadora. Em todas as etapas, é fundamental que a avaliação promova sentido e pertença ao processo educativo, evitando práticas que desmotivem ou excluam os sujeitos do direito à aprendizagem.

A formação inicial e continuada dos professores é central para que ocorra uma mudança significativa nas práticas avaliativas. Muitos educadores ainda reproduzem modelos tradicionais de avaliação porque não foram formados para utilizar instrumentos diversificados e sensíveis às necessidades dos estudantes. A formação precisa incluir o estudo de casos, análise de documentos institucionais, planejamento coletivo e a troca de experiências entre pares. A reflexão crítica sobre as práticas avaliativas deve ser permanente e institucionalizada, garantindo que todos os profissionais da educação compreendam o papel estratégico da avaliação para o desenvolvimento humano e social.

Políticas públicas que valorizem a avaliação formativa são fundamentais para promover mudanças estruturais. Isso inclui desde a revisão de diretrizes curriculares até a elaboração de materiais didáticos que apoiem o professor no uso de metodologias avaliativas inovadoras. Também se faz necessário repensar os sistemas de avaliação externa, muitas vezes focados exclusivamente em resultados quantitativos. Embora tais sistemas possam oferecer dados relevantes, eles não devem ser o único critério para mensuração da qualidade educacional. É preciso garantir que as avaliações internas das escolas tenham legitimidade, sejam contextualizadas e construídas com base em processos colaborativos.

A justiça social no campo da avaliação es-

colar demanda o reconhecimento das desigualdades que permeiam o ambiente educacional. Crianças e jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade precisam de estratégias avaliativas que levem em consideração seus percursos, saberes prévios e desafios cotidianos. Isso implica repensar a função do erro, valorizar a cultura local, incentivar práticas pedagógicas contextualizadas e promover uma escuta ativa. Quando o professor enxerga o aluno em sua integralidade e reconhece sua trajetória como legítima, a avaliação torna-se uma ferramenta de empoderamento e não de exclusão.

A avaliação escolar é, portanto, um campo fértil para a transformação social. Trata-se de um instrumento que pode tanto perpetuar injustiças quanto promover a emancipação dos sujeitos. O desafio que se impõe aos educadores e gestores escolares é o de construir uma cultura avaliativa comprometida com o respeito à diversidade, com o fortalecimento da autonomia dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Esse é um processo que exige coragem, reflexão e ação coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc. Acesso em: 07 jun. 2025.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 45–64, jan./abr. 2008.

COUTO, Marcos Antonio Campos; ANTUNES, Charlles da França. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. Terra Livre, São Paulo, n. 14, p. 45–60, jan./jul. 1999.

DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 74, p. 64–71, ago. 1990.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, Charles. A avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 07 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2018. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental/. Acesso em: 07 jun. 2025.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: Acesso em: 12 maio 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas e práticas avaliativas: sentidos e significados. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino

superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O APOIO AO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

RESUMO
O presente artigo discute os desafios enfrentados por professores da educação básica diante da crescente presença de alunos com laudos clínicos ou comportamentos que indicam necessidades educacionais específicas, muitas vezes sem diagnóstico formal. A ausência de preparo técnico, o despreparo emocional, a falta de apoio das famílias e a escassez de recursos pedagógicos tornam o cotidiano escolar um espaço de tensão e impotência.Este estudo tem como objetivo principal propor caminhos que favoreçam o acolhimento e a aprendizagem de todas as crianças, com ou sem laudo, respeitando as diferenças e garantindo o direito à educação inclusiva. A metodologia utilizada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e relatos de experiência docente. Os resultados apontam para a urgência de formações continuadas, equipes multidisciplinares nas escolas e escuta ativa às famílias. Conclui-se que a inclusão real exige compromisso coletivo, empatia e políticas públicas efetivas.
PALAVRAS-CHAVE
Educação Inclusiva. Professor. Diagnóstico. Família. Formação Docente.
Abstract
This article discusses the challenges faced by basic education teachers in light of the increasing presence of students with clinical diagnoses or behaviors that indicate specific educational needs, often without formal diagnosis. The lack of technical preparation, emotional unpreparedness, limited family support, and scarcity of pedagogical resources turn the school environment into a space of tension and powerlessness.
The main objective of this study is to propose pathways that promote the inclusion and learning of all children, with or without a formal diagnosis, respecting differences and ensuring the right to inclusive education. The methodology used is qualitative, based on literature review and teacher experience reports. The results highlight the urgency of continuous training, multidisciplinary teams in schools, and active listening to families. It is concluded that real inclusion requires collective commitment, empathy, and effective public policies.
Keywords
Inclusive Education. Teacher. Diagnosis. Family. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é marcada pela diversidade: cultural, social, emocional e neurológica. Os professores, muitas vezes sozinhos em sala de aula, precisam lidar com alunos que apresentam síndromes, transtornos ou deficiências, com ou sem diagnóstico formal. A falta de preparo técnico, apoio pedagógico e respaldo institucional gera um cenário desafiador e, por vezes, exaustivo. A demanda por uma educação inclusiva efetiva tem crescido nas últimas décadas, especialmente com a consolidação de legislações que garantem o direito à aprendizagem para todos. No entanto, a realidade ainda está distante do ideal. O professor, figura central do processo de ensino-aprendizagem, frequentemente encontra-se sobrecarregado, sem apoio especializado e precisando criar, muitas vezes de forma intuitiva, estratégias para lidar com situações complexas e delicadas. Além disso, os desafios enfrentados pelos professores não se restringem apenas ao campo pedagógico, mas também envolvem um forte componente emocional. Lidar com crianças que manifestam comportamentos desafiadores, muitas vezes sem um suporte profissional adequado, exige um equilíbrio delicado entre o afeto e a técnica. Muitas dessas crianças não possuem laudo, o que dificulta a busca por recursos especializados e, por vezes, leva à invisibilização de suas necessidades.

Somado a isso, há a resistência de muitas famílias em aceitar a possibilidade de um diagnóstico. Em alguns casos, por medo do estigma; em outros, por falta de informação ou dificuldades de acesso aos serviços de saúde. O resultado é um ciclo de sofrimento silencioso: crianças que não recebem o atendimento necessário, professores que se sentem impotentes e famílias que, muitas vezes, se sentem sozinhas diante dos desafios.

Este artigo busca compreender essas complexidades e propor caminhos que favoreçam o acolhimento e a aprendizagem de todos, com foco especial na formação dos professores, na corresponsabilidade da família e da gestão escolar, e na importância de políticas públicas que garantam uma rede de apoio contínua e eficaz. Ao trazer à tona os desafios enfrentados no cotidiano escolar e apontar possíveis estratégias de superação, pretende-se contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças tenham seu potencial reconhecido e respeitado.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, buscando compreender, de forma aprofundada e sensível, os múltiplos desafios que envolvem a construção de uma educação inclusiva no contexto das escolas brasileiras, em especial na rede pública de ensino. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de interpretar os fenômenos educacionais a partir da vivência dos sujeitos envolvidos no processo — professores, gestores, alunos e familiares —, priorizando a escuta, a observação e a compreensão da realidade concreta em detrimento da generalização estatística.

A metodologia está fundamentada em dois pilares principais: a revisão bibliográfica e a análise de experiências práticas. A base teórica da pesquisa contempla autores que são referência nos estudos sobre inclusão, desenvolvimento humano e formação docente, como Mantoan (2006), Mittler (2003), Vygotsky (1997) e Nóvoa (1992). Além disso, documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foram analisados para compreender o cenário normativo e os direcionamentos atuais sobre o tema, servindo como referência para interpretar a realidade das escolas à luz das políticas públicas.

A pesquisa também incorporou dados empíricos, reunidos por meio de observações em unidades escolares, conversas informais com professores, gestores e familiares, além da participação em rodas de formação pedagógica. Esses relatos, embora não tenham caráter quantitativo, oferecem uma visão rica e contextualizada da realidade educacional, permitindo uma análise sensível e comprometida com a prática. Trata-se de um olhar que busca revelar o cotidiano escolar em sua complexidade, evidenciando tanto os avanços quanto os entraves enfrentados pelos sujeitos que atuam diretamente no processo de inclusão.

A escolha por uma abordagem qualitativa, além de metodologicamente pertinente, revela um compromisso ético e político com a escuta dos sujeitos que vivenciam, cotidianamente, os desafios da inclusão. Em vez de buscar dados frios e quantificáveis, opta-se aqui por valorizar as vozes daqueles que muitas vezes são silenciados nos grandes diagnósticos educacionais. A escuta ativa, nesse contexto, não se limita a recolher depoimentos, mas envolve uma postura de abertura, empatia e disposição para compreender o outro em sua complexidade. Dessa forma, professores que lutam para adaptar suas práticas, famílias que enfrentam o desconhecimento e alunos que desafiam os padrões normativos da escola são vistos como protagonistas de uma narrativa coletiva que precisa ser conhecida e respeitada.

Além da revisão teórica e das experiências empíricas levantadas, a pesquisa foi atravessada por reflexões contínuas da própria pesquisadora, a partir de um processo de autoformação e análise crítica da prática pedagógica. Essa dimensão reflexiva, inspirada nos estudos de Donald Schön e António Nóvoa, permitiu não apenas observar a realidade escolar, mas também questioná-la e (re) significá-la à luz das teorias estudadas. O diário de campo e os registros de experiências em contextos formativos tornaram-se, portanto, instrumentos valiosos para articular teoria e prática, ampliando o olhar sobre a inclusão como um processo dinâmico, muitas vezes conflituoso, mas sempre necessário e possível.

Outro ponto importante da metodologia adotada é o respeito ao contexto local e à singularidade de cada escola observada. A pesquisa não pretende oferecer soluções generalistas ou modelos prontos de inclusão, mas, sim, mapear possibilidades, reconhecer limites e identificar práticas potentes que já estão em curso, muitas vezes de forma

silenciosa e invisibilizada. Com isso, espera-se contribuir para a construção de um conhecimento situado, enraizado na realidade brasileira, e capaz de dialogar com os profissionais da educação em sua luta diária por uma escola mais justa, acessível e humana. A valorização dessas experiências concretas busca inspirar transformações possíveis e sustentáveis, que nascem do chão da escola e respeitam a diversidade que compõe a comunidade educativa.

EIXOS DE ANÁLISE E EXEMPLOS PRÁTICOS

Com base nas observações de campo e na literatura especializada, foram definidos cinco eixos principais que orientam a análise dos dados e a discussão metodológica:

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES

A Importância da Formação Continuada para os Professores na Educação Inclusiva

Um dos principais pontos levantados pela pesquisa foi a necessidade urgente de formação continuada para os professores da educação básica. A inclusão escolar exige mais do que boa vontade; ela requer um conjunto de habilidades que envolvem não apenas o conhecimento técnico, mas também o preparo emocional e o domínio de estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade dos alunos.

Embora muitos docentes demonstrem sensibilidade e um forte desejo de acolher, muitos se sentem inseguros frente aos desafios práticos de uma sala de aula inclusiva. A constante atualização e qualificação dos professores são fundamentais para que possam lidar com a diversidade de necessidades presentes em suas turmas de forma eficiente e respeitosa.

Como destaca Mantoan (2006), "ensinar todos, juntos, não é tarefa simples, mas é o caminho para uma educação realmente democrática." Isso significa que o professor não pode ser visto apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um protagonista ativo em um processo de transformação, que visa a equidade e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Exemplo Prático:

Em uma escola municipal de São Paulo, a implementação de um projeto de formação continuada focado em psicopedagogia e educação especial trouxe resultados extremamente positivos. Através dessa formação, os professores aprenderam a utilizar recursos visuais, aplicar rotinas estruturadas e adotar estratégias específicas para alunos com TDAH e TEA. Como resultado, o ambiente escolar se tornou mais acolhedor, e os avanços na aprendizagem foram perceptíveis, não apenas para os alunos com laudo, mas para toda a turma. Este exemplo ilustra o impacto que uma formação qualificada e contínua pode ter na prática docente, promovendo um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento de todos os alunos.

DIAGNÓSTICO PRECOCE E RESISTÊNCIA FAMILIAR

A identificação precoce de transtornos do desenvolvimento é fundamental para que as intervenções sejam eficazes. No entanto, durante a pesquisa, ficou evidente que muitas escolas enfrentam obstáculos nesse processo, principalmente pela resistência de algumas famílias em aceitar a possibilidade de diagnóstico. Essa resistência, muitas vezes, não está ligada à negligência, mas sim ao medo do estigma, à falta de conhecimento ou à dificuldade de acesso aos serviços de saúde.

Vygotsky (1997) ressalta que o desenvolvimento humano acontece na interação com o meio, e o apoio familiar é peça-chave nesse processo. Quando a escola se posiciona como parceira da família — e não como autoridade julgadora —, cria-se um ambiente propício ao diálogo, à confiança e à intervenção precoce.

Exemplo prático: Uma professora do ensino fundamental identificou sinais recorrentes de dislexia em um aluno. Após tentativas iniciais frustradas de contato com os responsáveis, ela buscou apoio da coordenação pedagógica e promoveu uma conversa acolhedora com os pais. Com o tempo, a família compreendeu a importância do diagnóstico e aceitou o encaminhamento para avaliação clínica. O resultado foi a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), que proporcionou avanços significativos na aprendizagem do aluno e na relação escola-família.

AUSÊNCIA DE EQUIPES MULTIDISCIPLINARES
Outro ponto crítico revelado pela pesquisa foi a carência de equipes multidisciplinares nas escolas públicas. Psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos são profissionais fundamentais no suporte à inclusão. A ausência desses especialistas sobrecarrega os professores e compromete o atendimento integral aos estudantes com necessidades educacionais específicas.
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza que o apoio especializado deve atuar de forma complementar ao ensino comum, fortalecendo-o e ampliando suas possibilidades.
Exemplo investigado: Em uma escola da rede privada que conta com equipe multidisciplinar, os professores relataram se sentir mais seguros e amparados. Com o suporte técnico especializado, as intervenções pedagógicas se tornaram mais precisas, as famílias participaram mais ativamente e o ambiente escolar demonstrou maior capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos.

SAÚDE MENTAL E ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES
O bem-estar emocional dos professores também foi um aspecto central analisado. A sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos e a pressão por resultados muitas vezes levam os educadores ao limite. É comum que se sintam solitários, desvalorizados e emocionalmente exauridos. Essa condição fragiliza o processo de ensino-aprendizagem e compromete a qualidade da inclusão.
Nóvoa (1992) já alertava: "não se pode cuidar do outro sem cuidar de si". Cuidar da saúde mental dos docentes não é um luxo, mas uma necessidade urgente para a manutenção de um ambiente educativo saudável.
Exemplo de boa prática: Uma escola da rede pública criou, com a ajuda de uma psicóloga voluntária, um espaço quinzenal de escuta ativa voltado para os professores. Nessas rodas, os docentes puderam compartilhar experiências, desabafar e construir estratégias colaborativas para lidar com os desafios do cotidiano. A prática fortaleceu vínculos, reduziu tensões e impactou positivamente o clima escolar.

CORRESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA E DA ESCOLA
O quinto eixo de análise aborda a corresponsabilidade entre a escola e a família, um dos pilares fundamentais — e, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios — para a efetivação da inclusão escolar. Para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é imprescindível que a família se integre ao processo educativo, não como um agente secundário, mas como um parceiro ativo no desenvolvimento do aluno. Isso significa que a escola deve estabelecer um canal de comunicação claro, constante e empático com as famílias, buscando promover um entendimento mútuo e colaborativo sobre as necessidades e os desafios que envolvem o processo de aprendizagem de cada estudante.
A corresponsabilidade implica em reconhecer que a formação de uma criança ou adolescente não ocorre apenas dentro da sala de aula. A vivência familiar, os valores transmitidos em casa e a forma como os responsáveis se relacionam com a escolarização têm impacto direto no desempenho e na autoestima do aluno. Assim, é essencial que as famílias sejam orientadas, acolhidas e encorajadas a participar das decisões pedagógicas, especialmente em situações que envolvem adaptações curriculares, atendimento especializado ou diagnósticos psicopedagógicos. A inclusão não é um dever exclusivo da escola, mas um compromisso compartilhado que se fortalece na escuta ativa e no respeito às experiências e vivências de cada núcleo familiar.
Por outro lado, é preciso compreender que muitas famílias enfrentam barreiras sociais, emocionais e até institucionais para essa participação efetiva. Em diversos contextos, os responsáveis sentem-se inseguros diante das propostas pedagógicas, desconhecem seus direitos ou possuem traumas escolares anteriores que dificultam o vínculo com a instituição. Cabe à escola, portanto, assumir uma postura sensível e proativa na construção dessa parceria, oferecendo espaços de diálogo e orientação, promovendo ações que valorizem os saberes da comunidade e criando oportunidades reais de participação.

A corresponsabilidade também se manifesta no reconhecimento de que a inclusão demanda tempo, paciência e flexibilidade. Nem todas as famílias estarão prontas para participar plenamente desde o início, mas, com apoio contínuo, é possível construir relações mais próximas e duradouras. Projetos como encontros formativos, rodas de conversa e atividades interativas são estratégias eficazes para romper com a lógica da escola como espaço fechado e técnico, e transformá-la em um ambiente acolhedor e colaborativo.

Em resumo, a corresponsabilidade entre escola e família é um componente indispensável para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Quando ambas as partes atuam de forma articulada, colocando o estudante no centro do processo e respeitando sua singularidade, criam-se as condições necessárias para o desenvolvimento integral e o sucesso escolar. A inclusão não é tarefa de um só — é uma construção coletiva que exige diálogo, confiança e parceria constante.

O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO

Na prática, no entanto, muitas famílias, por diversos motivos, ainda se distanciam do processo de inclusão. O medo do diagnóstico, a vergonha em relação à percepção de falhas no filho, frustrações passadas com a escola ou até o desconhecimento sobre como lidar com a inclusão são fatores que frequentemente levam a um distanciamento. Muitas vezes, esses pais ou responsáveis tendem a negar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelos filhos, o que pode dificultar o apoio adequado que a criança precisa. Essa postura, no entanto, longe de ser vista como negligência, deve ser entendida pela escola como uma oportunidade de acolhimento e construção de vínculos.

O papel da escola é, então, atuar como uma ponte entre a criança e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento, e não como um muro que separa e marginaliza a família. Ao atuar de maneira sensível, a escola pode transformar esses momentos de resistência em um processo de acolhimento e diálogo, o que, por sua vez, fortalece a relação entre a família e a instituição de ensino.

MUDANÇA DE POSTURA DE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR

Como aponta Mantoan (2006), a inclusão exige uma mudança de postura não apenas por parte dos professores, mas de toda a comunidade escolar. Isso envolve, além dos docentes, a gestão escolar, os funcionários e os próprios alunos, que devem estar conscientes e comprometidos com o processo inclusivo. O envolvimento das famílias nesse processo é crucial, pois cria um ambiente mais empático e humano, favorecendo a aceitação e a participação ativa no desenvolvimento dos alunos.

A colaboração estreita entre escola e família amplia as possibilidades de sucesso acadêmico e social para todos os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios em seu processo de aprendizagem. Quando as famílias se sentem parte integrante do processo, elas se tornam defensoras do aprendizado de seus filhos, o que fortalece o vínculo educacional e contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

EXEMPLO INSPIRADOR: O PROJETO “FAMÍLIA PRESENTE”

Um exemplo inspirador de parceria bem-sucedida entre a escola e a família pode ser observado em uma escola localizada na periferia de Belo Horizonte. Nesse contexto, muitas famílias enfrentam desafios socioeconômicos significativos, o que frequentemente gera um distanciamento em relação à escola e aos processos pedagógicos. Para enfrentar essa realidade e aproximar os responsáveis da vida escolar dos alunos, foi desenvolvido o projeto “Família Presente”. Essa iniciativa teve como objetivo principal fortalecer os vínculos entre a comunidade escolar e as famílias, criando um ambiente de confiança, diálogo e cooperação mútua.

O projeto estruturou-se em diferentes ações ao longo do ano letivo, com destaque para rodas de conversa, oficinas temáticas e momentos de partilha. As rodas de conversa foram fundamentais para abrir espaço à escuta ativa e ao diálogo sincero, permitindo que pais e responsáveis compartilhassem suas experiências, dúvidas e inseguranças quanto à educação dos filhos. Esses encontros revelaram histórias de superação, pre-

ocupações com o rendimento escolar, dificuldades em compreender os processos de diagnóstico e intervenção pedagógica, além de um desejo genuíno de contribuir para o sucesso dos estudantes.

As oficinas temáticas abordaram questões práticas e relevantes, como estratégias para apoiar a aprendizagem em casa, noções básicas sobre desenvolvimento infantil, e a importância do afeto e da rotina na vida escolar. Educadores, psicólogos e outros profissionais participaram dessas oficinas, contribuindo com orientações técnicas, mas também com acolhimento e empatia. Ao sentir-se valorizados e ouvidos, muitos responsáveis passaram a participar com mais frequência das atividades escolares e a buscar, junto à escola, soluções conjuntas para os desafios enfrentados pelos alunos.

Os impactos positivos do projeto "Família Presente" foram evidentes. Houve uma melhora significativa no engajamento familiar, especialmente no que se refere à aceitação dos processos de diagnóstico e intervenção educacional. Famílias que antes demonstravam resistência ou desconfiança em relação ao trabalho da escola passaram a se mostrar mais abertas e colaborativas. Além disso, o fortalecimento dos laços afetivos entre escola e comunidade criou um ambiente mais acolhedor, onde todos se sentiam corresponsáveis pelo bem-estar e pelo desenvolvimento das crianças.

Esse projeto demonstra que quando a escola investe em estratégias de escuta e aproximação, os resultados vão além do pedagógico. O clima escolar se transforma, a confiança é estabelecida, e a educação deixa de ser um processo isolado, tornando-se uma verdadeira construção coletiva. O "Família Presente" é um exemplo concreto de que, com ações planejadas e sensibilidade às realidades locais, é possível transformar resistências em participação efetiva, e, mais do que isso, construir uma rede sólida de apoio ao processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou os complexos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na implementação de uma educação inclusiva efetiva. A diversidade presente nas salas de aula exige que os educadores estejam preparados não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente, para lidar com as especificidades de cada aluno. O processo de inclusão, embora garantido por legislações, ainda encontra barreiras significativas, como a falta de formação continuada para os professores, a resistência de algumas famílias em aceitar diagnósticos e a escassez de apoio especializado nas escolas.

A pesquisa demonstrou que a formação contínua dos professores é essencial para a construção de um ambiente mais inclusivo. Sem o devido preparo, os educadores, embora muitas vezes sensíveis às necessidades de seus alunos, acabam sobrecarregados e incapazes de implementar estratégias pedagógicas eficazes. Assim, é fundamental que as políticas educacionais contemplem programas de formação continuada que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes lidar com a diversidade de maneira mais segura e eficaz.

Outro ponto crucial é a corresponsabilidade entre a escola e a família, um fator chave para o sucesso da inclusão. A resistência de algumas famílias, por medo ou desconhecimento, muitas vezes dificulta o processo de diagnóstico e intervenção, prejudicando o desenvolvimento das crianças. No entanto, ao criar espaços de diálogo e acolhimento, a escola pode transformar essa resistência em uma parceria ativa, fortalecendo os laços entre educadores, familiares e alunos.

Além disso, a pesquisa evidenciou a importância de uma equipe multidisciplinar nas escolas, composta por profissionais como psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que são fundamentais no suporte às necessidades específicas de cada aluno. A falta desses profissionais nas escolas públicas é uma lacuna que precisa ser urgentemente preenchida para que a inclusão seja realmente efetiva e os alunos possam receber o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento.

Por fim, as questões emocionais dos professores também merecem destaque. A sobrecarga de trabalho e a pressão por resultados, somadas à falta de suporte, podem levar os educadores a um esgotamento emocional, comprometendo a qualidade do ensino. Criar ambientes de escuta ativa e apoio psicológico para os docentes é essencial para a

manutenção de um clima escolar saudável e produtivo.

A construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo e coletivo, que envolve não apenas os professores, mas também as famílias, gestores e toda a comunidade escolar. Para que a inclusão escolar se torne uma realidade, é necessário um compromisso de todos os envolvidos, baseado no respeito à diversidade, no acolhimento das diferenças e na busca constante por uma educação de qualidade para todos.

Este estudo contribui para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a inclusão escolar, propondo caminhos que visam melhorar a formação dos profissionais da educação, o envolvimento das famílias e a implementação de políticas públicas que garantam o suporte necessário para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1993.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

RESUMO

Este artigo resulta de uma investigação que combina pesquisa, reflexão e prática para explorar a importância do ato de brincar no desenvolvimento cognitivo e fisio-motor de bebês e crianças surdas. Através de pesquisa bibliográfica de Teóricos do desenvolvimento Vygotsky, Piaget e Wallon, buscamos compreender o significado do brincar, seu papel na construção de habilidades e seu impacto no neurodesenvolvimento e a importância da interação social deste processo. Este artigo tem o objetivo de fomentar uma análise da relação intrínseca entre o brincar e o processo de aprendizado em especial ao bebê e a criança surdas, estimulando a reflexão sobre essa relação e como ocorre a mediação para a sua leitura de mundo. Para além dos benefícios, refletimos também sobre as implicações e possíveis prejuízos associados à falta de oportunidades para brincar no desenvolvimento infantil. São abordadas estratégias pedagógicas que podem ser implementadas pelos educadores para estimular o brincar de maneira inclusiva, respeitando as especificidades de cada criança. O artigo também destaca o papel da família e da escola no processo de mediação do brincar, sugerindo que a colaboração entre os dois contextos é essencial para o desenvolvimento pleno das crianças surdas. Conclui-se que o brincar, como uma ferramenta de aprendizagem, é um direito fundamental das crianças surdas, sendo crucial para sua inserção social e desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Crianças e bebês surdos.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Para crianças surdas, o brincar desempenha um papel ainda mais crucial, pois auxilia no desenvolvimento de potencialidades sensoriais e habilidades de comunicação, linguagem e interação social.

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como direito garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio das brincadeiras, as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de expressarem sentimentos e pensamentos. No caso das crianças surdas, o brincar assume uma dimensão ainda mais significativa, pois torna-se um meio potente de inclusão, comunicação e construção da identidade.

Ao considerar o desenvolvimento de uma criança surda, é importante ressaltar a necessidade de adaptação das atividades para atender às suas especificidades, garantindo que elas tenham acesso a uma variedade de experiências enriquecedoras que promovam seu desenvolvimento global.

Na Educação Infantil, o processo educativo voltado à criança surda requer práticas pedagógicas que considerem suas especificidades linguísticas, comunicativas e culturais. Nessa perspectiva, o uso de brincadeiras adaptadas, jogos visuais, gestuais e simbólicos podem potencializar não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento das relações interpessoais e o respeito à diferença. Além disso, o brincar favorece a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia da criança surda.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar para o desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil, especificando cada etapa do desenvolvimento dos sentidos de um bebê surdo até tornar-se numa criança, compreendendo o período de 0 a 6 anos.

A pesquisa teve como metodologia principal a revisão de literatura, trazendo a visão de diversos autores acerca do tema. Por meio da revisão literária, foi possível também trazer discussões de profissionais da Educação Infantil, abordando teorias e práticas que podem ser desenvolvidas com crianças sur-

das. Para finalizar, será feita uma análise da coleta de dados, juntamente com o desenvolvimento de propostas de intervenção observadas por meio da pesquisa.

Especificidades dos Bebês e Crianças Surdas

Os bebê e crianças em geral possuem um nível de desenvolvimento com variáveis de tempo, ambiente, alimentação, estímulos, entre outros fatores. No tocante a bebês e crianças surdas adicionamos algumas especificidades nesta estimativa. A principal diferença no desenvolvimento de bebês e crianças surdas está diretamente relacionada ao acesso à linguagem e à comunicação. Bebês e crianças surdas podem enfrentar atrasos significativos na aquisição da linguagem oral devido à ausência ou limitação do acesso auditivo.

Portanto, a principal diferença no desenvolvimento está no modo como a linguagem é adquirida e utilizada, bebês e crianças surdas podem começar a adquirir a língua de sinais.

Bebês e crianças surdas podem começar a aprender a linguagem de sinais desde muito cedo, assim que desenvolvem habilidades motoras para gestos e movimentos básicos das mãos. O desenvolvimento da linguagem de sinais em bebês surdos geralmente ocorre paralelamente ao desenvolvimento da linguagem oral em bebês ouvintes. Por volta dos 6 meses de idade, bebês surdos já podem começar a entender e produzir gestos simples, como acenar "adeus" ou apontar para objetos.

O desenvolvimento físico e motor está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem de sinais em bebês e crianças surdas. À medida que bebês surdos aprimoram suas habilidades motoras finas e coordenação mãos-olhos, eles podem começar a imitar gestos e sinais mais complexos.

Assim, o desenvolvimento psicomotor lógico e social da criança surda na análise piagetiana pressupõe que todo individuo surdo, passa pelos estágios de desenvolvimento piagetiano, inclui-se também o momento de insight. Supõe-se que durante um determinado período de tempo a criança surda fica em estado de “preservação” onde pode-se dizer que esta “acumula” conhecimento, e a partir de um determinado ponto os objetos, as palavras e os 36 símbolos passam a ter significado real de mundo. Ou seja, a interação é a parte principal do processo da aquisição da psicomotricidade. (SOUZA, 2014).

Pesquisas de Lederberg e Everhart (1998) destacam que bebês surdos podem começar a usar gestos e sinais de forma mais consistente por volta dos 12 a 18 meses de idade, quando adquirem maior compreensão e capacidade de produção de linguagem gestual. Com o tempo e a prática contínua, bebês e crianças surdas podem desenvolver fluência na linguagem de sinais, assim como crianças ouvintes desenvolvem fluência na linguagem oral.

É importante ressaltar que, embora o acesso à linguagem possa ser diferente para bebês e crianças surdas, seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social pode ser tão rico e diversificado quanto o de seus pares ouvintes, desde que recebam apoio adequado em termos de acesso à linguagem e interação social significativa.

Sempre bom destacar que bebês e crianças surdas tem suas especificidades e potencialidades e que devem ser garantido o seu direito de a tratamento justo, respeitoso e equânime.

Importância do tratamento equânime aos bebês e crianças surdas

O tratamento com capacitismo de bebês e crianças ocorre quando há uma atitude de subestimação, exclusão ou menos valia em relação às suas capacidades e potenciais, simplesmente por causa de uma condição de deficiência. “O capacitismo objetifica as pessoas com deficiência. Precisamos perceber o quanto o preconceito desumaniza esses sujeitos com deficiências e transtornos, retirando deles o direito de exercerem sua cidadania.” (FAGUNDES, SOBREIRA, 2023).

Essa forma de tratamento é prejudicial e as vezes é expressa de forma velada. Ocorre principalmente quando há tratamento diferente e excludente, das demais crianças, como a falta de acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, a subestimação de suas habilidades e potenciais, e até mesmo a exclusão de atividades sociais ou recreativas.

Além disso, o capacitismo pode levar a um ciclo de baixas expectativas, onde os pais,

cuidadores, educadores e até mesmo os próprios indivíduos com deficiência passam a acreditar que eles não são capazes de realizar determinadas tarefas ou alcançar certos objetivos. Isso pode impactar negativamente a autoestima e autoconfiança da criança, além de limitar suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

Além disso, o tratamento com capacitismo pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência na sociedade em geral. Quando as crianças são ensinadas desde cedo a subestimar ou menosprezar seus colegas com deficiência, isso pode levar a uma cultura de exclusão e marginalização que persiste ao longo da vida.

Portanto, é fundamental conhecer, reconhecer, refletir e combater o tratamento com capacitismo desde cedo, promovendo a inclusão, o respeito e a valorização das capacidades e potenciais de todas as crianças. Isso envolve a implementação de práticas inclusivas em como a conscientização e educação sobre as questões relacionadas à deficiência. Quando as crianças são tratadas com igualdade e respeito desde o início de suas vidas, têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para a sociedade.

CONCEITUANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância de compreender o brincar e suas dimensões na educação infantil, nos faz compreender para além de sua importância, nos convida a uma reflexão dos benefícios de seu exercício no desenvolvimento do bebê e criança, ainda com a especificidade, surdos, segundo as concepções baseadas em uma variedade de fontes, incluindo teorias do desenvolvimento infantil e pesquisas empíricas sobre os benefícios do brincar na primeira infância.

O começo do trabalho psicomotor se dá no início da vida escolar. A criança vive num mundo lúdico onde a brincadeira está sempre presente. Brincar auxilia no processo de desenvolvimento do aluno dos anos iniciais e permite que ele desenvolva as funções cognitivas que caracterizam o ser humano, tais como o raciocínio, a memória, a solução de problemas, a simbolização, a linguagem e a autoestima. Além de tudo, ao brincar a criança se sociabiliza, aprende a se relacionar com os amigos, a competir, a colaborar, a criar e a respeitar regras. (AZEVEDO, 2010).

Desenvolvimento físico-motor: O brincar é crucial para o desenvolvimento motor das crianças. Autores como Piaget (1962) e Gesell (1940) destacam que o brincar livre permite que as crianças experimentem movimentos e desenvolvam habilidades físicas, O brincar é indispensável para o desenvolvimento físico-motor das crianças de 0 a 6 anos, pois proporciona oportunidades essenciais para o movimento, a exploração do ambiente, o desenvolvimento da coordenação, o aprimoramento do equilíbrio e da postura, além de contribuir para a prevenção de problemas de saúde.

Desenvolvimento cognitivo: O brincar é uma atividade cognitivamente estimulante. Vygotsky (1978) ressalta como o brincar é uma forma de aprendizagem social, onde as crianças internalizam regras e valores enquanto interagem com seus pares.

Desenvolvimento emocional e social: O brincar proporciona um espaço seguro para as crianças explorarem suas emoções e desenvolverem habilidades sociais. Bowlby (1969) destaca como o brincar é essencial para o desenvolvimento de vínculos afetivos saudáveis.

Expressão criativa: O brincar estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Winnicott (1971) enfatiza como o brincar é uma forma de expressão simbólica, onde as crianças podem explorar seus pensamentos e sentimentos.

Alívio do estresse e promoção do bem-estar: O brincar é uma atividade prazerosa que ajuda as crianças a lidarem com o estresse. Sutton-Smith (1997) destaca como o brincar é uma forma de autoregulação emocional.

Desenvolvimento cognitivo: O brincar é uma atividade cognitivamente estimulante. Vygotsky (1978) ressalta como o brincar é uma forma de aprendizagem social, onde as crianças internalizam regras e valores enquanto interagem com seus pares.

Desenvolvimento emocional e social: O brincar proporciona um espaço seguro para as crianças explorarem suas emoções e desenvolverem habilidades sociais. Bowlby (1969) destaca como o brincar é essencial para o

desenvolvimento de vínculos afetivos saudáveis.
Expressão criativa: O brincar estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Winnicott (1971) enfatiza como o brincar é uma forma de expressão simbólica, onde as crianças podem explorar seus pensamentos e sentimentos.
Alívio do estresse e promoção do bem-estar: O brincar é uma atividade prazerosa que ajuda as crianças a lidarem com o estresse. Sutton-Smith (1997) destaca como o brincar é uma forma de autoregulação emocional.
O trabalho da psicomotricidade para alunos surdos integra-se com o da sala de aula com muitos ganhos para o desenvolvimento integral da criança, visando contribuir no processo de ensino aprendizagem. "A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas". (ASSUNÇÃO & COELHO, 1997, p. 108 apud AZEVEDO, 2010).

BEBÊS SURDOS E O DESENVOLVIMENTO DOS SENTIDOS

A forma como os bebês surdos exploram, conhecem e reconhecem o mundo nos primeiros doze meses de vida são mediados pelos sentidos da visão e do tato. Desta forma, oportunizar o brincar sensorial é preponderante nesta fase, pois permite que o bebê explore diferentes texturas, cores e formas. Assim a escolha sensível e cuidadosa das atividades, brinquedos e como o uso de brinquedos táteis, móbiles coloridos e jogos de luz e sombra podem estimular o desenvolvimento sensorial e cognitivo do bebê surdo.
A partir do primeiro e segundo ano, com o desenvolvimento das funções e habilidades motoras fina e grossa é essencial que haja um estímulo do corpo e do movimento através de brincadeiras que envolvam movimento de levantar e abaixar, como engatinhar, andar e explorar o ambiente. A interação com os pares media o desenvolvimento, desta forma, a proposição de atividades que estimulem o desenvolvimento da linguagem e a comunicação, como gestos, sinais e brincadeiras com objetos que tenham relação com a língua de sinais, são importantes para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação da criança surda.
Na fase compreendida entre 2 e 4 anos, o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da busca de interação, quando fomentado e mediado, é rápido e qualificado. Para o desenvolvimento socioemocional da criança nesta fase, a proposição de atividades de interação com seus pares, adultos em brincadeiras de faz de conta, sensibilização a música e incentivo ao reconhecimento do ritmo pela dança são essenciais.
Brinquedos e brincadeiras que estimulem o faz de conta, a criatividade, a imaginação, além de estímulo motor através de pintura, utilização de massas de modelar, desenho livre com diversos tipos de materiais de colorir com diversidade de cores, tamanhos e texturas, são essenciais para a mediação do processo.
Na fase pré-escolar, a criança surda já possui um vocabulário mais amplo e diverso, habilidades de comunicação mais desenvolvidas, caminhos para se estabelecer uma interação já foram construídos e outros estão sendo ainda. Brincadeiras de regras, jogos de tabuleiro e atividades em grupo, são fundamentais para o desenvolvimento de conceitos como: respeito a regras, esperar a sua vez, receber e compreender instruções, tirar dúvidas que possibilitem a sua execução. O estímulo a leitura de mundo, o desenvolvimento da coordenação motora fina, raciocínio lógico, fomento a autonomia, conhecimento e cuidado de si e do outro, além do desenvolvimento de competências, segundo Libanêo (2020).

METODOLOGIA

A pesquisa conduzida para explorar a importância do ato de brincar no desenvolvimento cognitivo e fisio-motor de bebês e crianças surdas foi baseada em uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa, reflexão e prática. Esta metodologia foi escolhida para permitir uma compreensão abrangente e aprofundada do tema, incorporando diferentes perspectivas e experiências.
Através da revisão da Literatura: O processo começou com uma extensa revisão da literatura existente sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e as especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças surdas. Esta revisão foi fundamen-

tal para embasar teoricamente a pesquisa, fornecendo uma base sólida de conhecimento para o estudo.
Discussões: Foram conduzidas discussões com profissionais da área da educação infantil, Essas discussões visavam obter insights sobre as práticas e desafios relacionados ao brincar no contexto das crianças surdas, bem como sugestões para melhorar e enriquecer essas práticas.
Reflexão e Análise Crítica: Todos os dados coletados foram analisados de forma reflexiva e crítica, buscando identificar padrões, tendências e insights relevantes para o tema em questão. Foram realizadas análises comparativas entre as diferentes fontes de dados, bem como reflexões sobre as próprias experiências e preconcepções dos pesquisadores.
Desenvolvimento de Propostas de Intervenção: Com base nos resultados da pesquisa e nas reflexões realizadas, foram desenvolvidas propostas de intervenção para promover o brincar inclusivo e estimular o desenvolvimento cognitivo e fisio-motor de bebês e crianças surdas. Essas propostas foram elaboradas com base nas melhores práticas identificadas durante a pesquisa, bem como em recomendações de especialistas no campo.
Essa abordagem metodológica integrada, que combinou pesquisa e reflexão , proporcionou uma compreensão holística e contextualizada da importância do brincar no desenvolvimento de bebês e crianças surdas. Ao incorporar diferentes perspectivas e experiências, foi possível gerar insights valiosos e desenvolver estratégias eficazes para promover o desenvolvimento cognitivo e fisio-motor dessas crianças por meio do brincar.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Brincadeiras Sensoriais: Uso de brinquedos táteis, móbiles coloridos e jogos de luz e sombra. As brincadeiras sensoriais são cruciais para o desenvolvimento de bebês e crianças surdas, pois oportunizam explorarem o mundo a sua volta, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e motoras. Podemos elencar a importância das brincadeiras sensoriais para o desenvolvimento de bebês e crianças surdas como fator de estimulação sensorial, promovendo um desenvolvimento sensorial abrangente. Jean Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, destacou a importância da experiência sensorial na construção do conhecimento.
Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação: Brincadeiras sensoriais proporcionam oportunidades para aprender e experimentar a linguagem de sinais, além de facilitar a comunicação não verbal. Isso é essencial para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças surdas. Teóricos como Lev Vygotsky e sua teoria sociocultural enfatizam a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças.
Jogos de Linguagem e Comunicação não verbal: Brincadeiras com gestos, sinais e objetos que tenham relação com a língua de sinais. Seu papel principal é fornecer uma base sólida para o desenvolvimento da linguagem, comunicação e interação social, devido a oportunizarão das crianças e bebês aprenderem e praticarem a linguagem de sinais propiciando assim a sua completa interação. Ao participarem desses jogos, as crianças podem:
Expandir seu vocabulário, aprimorar sua gramática e desenvolver fluência na linguagem de sinais;
Aprimorarem da comunicação não verbal: Além da linguagem de sinais, os jogos de linguagem e comunicação permitem que bebês e crianças surdas explorem e pratiquem diferentes formas de comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Isso é essencial para facilitar a comunicação eficaz e expressar emoções e necessidades.
Desenvolvimento Social: Jogos de linguagem e comunicação promovem interações sociais positivas, permitindo que bebês e crianças surdas se envolvam em atividades cooperativas e compartilhem experiências com seus colegas.
Estimulação Cognitiva: Participar de jogos de linguagem e comunicação estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, ajudando-as a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e raciocínio lógico. Esses jogos desafiam suas mentes de maneira divertida e envolvente, promovendo o desenvolvimento inte-

lectual.
Autoconfiança e Autoestima: Ao dominar habilidades de linguagem e comunicação, bebês e crianças surdas desenvolvem autoconfiança e autoestima, o que é essencial para seu bem-estar emocional e social. Participar de jogos que valorizam suas habilidades linguísticas e de comunicação contribui para uma sensação de realização e pertencimento.
Atividades de Socialização: Jogos de faz de conta, música, dança e atividades em grupo. Estas oportunizam interações significativas, desenvolvimento de habilidades sociais e construção de relacionamentos. A partir das atividades de socialização as crianças desenvolvem habilidades sociais, criação de identidade cultura, aprendizado de normas sociais, desenvolvimento da Empatia.
Atividades Criativas: Desenho, pintura, modelagem e outras atividades artísticas que proporcionam uma plataforma para expressão, imaginação e desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, uma maneira de expressar seus pensamentos, sentimentos e experiências de maneira única. Ao explorar diferentes formas de arte, como desenho, pintura, música e teatro, elas podem descobrir e desenvolver sua identidade pessoal e criativa. Melhoria das Habilidades Motoras, incluindo coordenação mão-olho, destreza manual e controle muscular fino .Promoção da Autoconfiança e Autoestima decorrente do prazer de criar obras de arte ou apresentar performances criativas, uma sensação de realização e autoestima.
Jogos de Tabuleiro e Atividades em Grupo: Estimulação da capacidade de seguir instruções, trabalhar em equipe e resolver problemas, oferecendo oportunidades para interações sociais significativas, desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, e promoção de habilidades de comunicação.

CONCLUSÃO

O papel do brincar no desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil é de suma importância, pois proporciona oportunidades fundamentais para o crescimento e aprimoramento em diversas áreas, incluindo física, cognitiva, emocional e social.
Ao longo deste artigo, exploramos a relevância do brincar desde a fase inicial do desenvolvimento, ressaltando as especificidades e potencialidades das crianças surdas em cada etapa.
Desde o nascimento, bebês surdos dependem principalmente dos sentidos da visão e do tato para explorar e compreender o mundo ao seu redor. Portanto, é crucial oferecer estímulos sensoriais adequados que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. O uso de brinquedos táteis, móbiles coloridos e jogos de luz e sombra são ferramentas valiosas nesse processo.
À medida que as crianças surdas crescem, o brincar continua desempenhando um papel vital em seu desenvolvimento. A linguagem e a comunicação são aspectos-chave a serem considerados, e é importante oferecer oportunidades para aprender e praticar a linguagem de sinais desde cedo. Jogos de linguagem e comunicação não verbal, como gestos e sinais, são fundamentais para promover a fluência na linguagem de sinais e facilitar a interação social.
Além disso, atividades de socialização, criatividade e jogos em grupo são essenciais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças surdas. Essas atividades proporcionam um espaço seguro para expressar emoções, desenvolver habilidades sociais e construir relacionamentos significativos com seus pares e adultos.
É importante destacar que o tratamento equânime e inclusivo das crianças surdas é fundamental em todos os aspectos do desenvolvimento.
O capacitismo, que se manifesta através de atitudes de subestimação, exclusão ou menos valia, deve ser combatido desde cedo para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento significativas.
Portanto, ao reconhecer e valorizar as especificidades e potencialidades das crianças surdas na educação infantil, podemos promover um ambiente inclusivo e enriquecedor que permite que essas crianças alcancem seu pleno potencial e contribuam de forma significativa para a sociedade.
É responsabilidade da comunidade educativa garantir que todos os bebês e crianças surdos tenham direito ao brincar, respeitando suas necessidades individuais e promo-

vendo seu desenvolvimento global de maneira equitativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G.A. Educação física para crianças surdas: possibilidades e dificuldades. 2010. 14f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Gravataí, 2010.

BOWLBY, J. Attachment. London: Hogarth Press, 1969.

BRUNER, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ERIKSON, E. H. Infância e sociedade. 2. ed. Trad. Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAGUNDES, F.M.L. SOBREIRA, S.G. Deficiência e capacitismo: o ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas. Orfeu, v. 8, n. 1, p. 1-19, jun. 2023. Disponível em: https:// scholar. Googleu sercontent. com/scholar? q=cache:0_xBnHqlGxkJ:scholar.google.com/+capacitismo+crian%C3%A7as+surdas&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em 21 de abril de 2025.

GARDNER, Howard. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GEE, James Paul. Identidade e aprendizagem de línguas: gênero, etnia e mudança educacional. São Paulo: Longman, 2000.

GESSELL, Arnold. O desenvolvimento da criança. 1940.

KOHLBERG, Lawrence. A psicologia do desenvolvimento moral: a natureza e a validade dos estágios morais. Volume 2. ew York: Harper & Row, 1984.

LEDERBERG, A. R. EVERHART, V. S. Comunicação entre crianças surdas e suas mães ouvintes: o papel da linguagem, dos gestos e das vocalizações. Revista de Pesquisa em Fala, Linguagem e Audição, Rockville, v. 41, n. 4, p. 887–899, 1998.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. Tradução de Liliane Freitas. São Paulo: Editora Altamente, 2007.

PIAGET, Jean. As origens da inteligência na criança. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. A linguagem e o pensamento da criança. 10. ed. Tradução de Lourenço van Meenen. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, G.H.R.G. O desenvolvimento psicomotor lógico e social da criança surda: uma análise piagetiana. Relatório de pesquisa. Parintins: Universidade Federal do Amazonas, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. Playing and reality. London: Tavistock Publications, 1971.

RESUMO
Este estudo teve como objetivo investigar as contribuições da neuropsicopedagogia para o diagnóstico e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização. A pesquisa explorou como as abordagens neuropsicopedagógicas podem ser aplicadas para atender às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, com análise de estudos e teorias de autores renomados na área da neuropsicopedagogia e da educação. Os resultados indicaram que a neuropsicopedagogia oferece práticas pedagógicas eficazes, como a personalização do ensino, o desenvolvimento das funções executivas e a regulação emocional, contribuindo para a melhoria do aprendizado de alunos com dificuldades. Além disso, foi constatado que a colaboração entre educadores e familiares, associada ao uso de tecnologias educativas, favoreceu a criação de um ambiente mais propício para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Concluiu-se que a aplicação dos princípios da neuropsicopedagogia no contexto escolar resulta em um processo de ensino mais eficiente, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam alcançar seu pleno potencial. A pesquisa evidenciou, ainda, que a inclusão educacional, ao ser orientada por práticas neuropsicopedagógicas, favorece um aprendizado mais equitativo e significativo.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Dificuldades de Aprendizagem. Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, vem se consolidando como uma importante abordagem para a compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem. Integrando conhecimentos da psicologia, pedagogia e neurociência, essa área tem como foco o estudo do funcionamento cerebral e seu impacto nas habilidades cognitivas, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

A alfabetização, um dos marcos mais importantes da educação infantil, é um processo complexo que exige atenção especial às particularidades de cada criança, considerando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, muitos desafios são encontrados no caminho da aprendizagem da leitura e escrita, principalmente no contexto de crianças com dificuldades de aprendizagem. A neuropsicopedagogia oferece contribuições valiosas para superar tais obstáculos, proporcionando estratégias que atendem às necessidades específicas de cada aluno.

A justificativa para o estudo da neuropsicopedagogia aplicada à alfabetização reside no fato de que, apesar de avanços significativos na educação, ainda há um número considerável de crianças enfrentando dificuldades no processo de alfabetização, o que pode comprometer seu desenvolvimento acadêmico e social. A identificação precoce das dificuldades cognitivas e emocionais que interferem na aprendizagem é essencial para a aplicação de intervenções adequadas. Nesse cenário, a neuropsicopedagogia se apresenta como uma alternativa promissora para lidar com os desafios da alfabetização, oferecendo soluções personalizadas que favorecem a inclusão e o aprendizado efetivo. A compreensão do funcionamento cerebral e suas relações com os processos de leitura e escrita é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

A problemática que orienta este estudo é: como a neuropsicopedagogia pode contribuir para a superação dos desafios encontrados na alfabetização de crianças, e quais são as soluções práticas e teóricas que podem ser aplicadas no contexto educacional? Com base nessa questão, busca-se investigar as práticas e intervenções neuropsicopedagógicas que têm sido adotadas para facilitar o processo de alfabetização, bem como os de-

safios que os educadores e os profissionais dessa área enfrentam na implementação dessas abordagens.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a neuropsicopedagogia pode auxiliar na superação dos desafios da alfabetização, destacando as estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento da leitura e escrita. Os objetivos específicos são: Identificar as principais dificuldades cognitivas e emocionais que interferem no processo de alfabetização; explorar as contribuições da neuropsicopedagogia para o diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem; apresentar soluções práticas que podem ser adotadas por educadores e profissionais da área; e discutir as implicações das abordagens neuropsicopedagógicas para a inclusão educacional.

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão e análise de obras acadêmicas e científicas pertinentes ao tema. A pesquisa será realizada por meio da consulta a livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordem a neuropsicopedagogia, a alfabetização e suas inter-relações. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a evolução do conhecimento sobre o tema e as abordagens mais recentes que têm sido discutidas e aplicadas na prática pedagógica. A análise dos materiais bibliográficos permitirá a construção de uma visão crítica e atualizada sobre os desafios e soluções no campo da neuropsicopedagogia e alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E A BNCC: O CAMINHO PARA A LEITURA E A ESCRITA NO BRASIL

Alfabetização é o processo que transforma o sujeito em um verdadeiro decifrador do mundo das palavras. Ao aprender a ler e a escrever, a criança abre as portas para o conhecimento e para o contato com novos universos. Não é apenas entender as letras, mas também perceber que elas têm sons, significados e podem nos levar a uma infinidade de lugares, sejam eles reais ou imaginários. Esse é o momento em que a criança começa a dar os primeiros passos em direção à cidadania plena, dominando uma das ferramentas mais poderosas da comunicação humana: a escrita.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de guiar esse processo de forma que ele aconteça de maneira uniforme e de qualidade para todos os alunos. A BNCC é como um mapa que orienta as práticas pedagógicas, garantindo que as escolas de todo o país sigam um caminho comum, mas sem deixar de lado as especificidades de cada região, cultura ou realidade. Quando se trata da alfabetização, a BNCC é clara: não basta apenas saber ler e escrever. O aluno precisa ser capaz de compreender e produzir textos que façam sentido no seu dia a dia.

De acordo com Pertuzatti e Dickmann (2019) para a BNCC, a alfabetização começa no 1º ano do ensino fundamental, quando as crianças já começam a ter contato direto com as letras e os sons. Mas não é apenas sobre decodificar palavras. A ideia é que os alunos sejam introduzidos no universo da leitura e da escrita de forma que isso faça sentido para eles. Não basta apenas repetir letras ou palavras, é preciso entender o que elas significam, como podem ser usadas e como ajudam a expressar ideias e sentimentos.

Outro ponto importante da BNCC é que ela entende que cada criança tem sua própria história, seu contexto, sua bagagem cultural. Por isso, a alfabetização não pode ser uma receita de bolo que serve para todos. A ideia é que a escola valorize as vivências de cada aluno e traga para o ambiente de aprendizagem elementos do seu cotidiano, para que a leitura e a escrita ganhem significado. Afinal, o que adianta aprender a ler se não for possível aplicar esse conhecimento de maneira prática e enriquecedora no dia a dia.

E é aqui que entra o conceito de letramento, que vai além da simples alfabetização. De acordo com Marchesoni e Shimazaki (2021) o letramento é saber usar a leitura e a escrita de forma funcional. Ou seja, não se trata apenas de ser capaz de ler e escrever, mas também de ser capaz de entender e produzir textos que façam sentido em diferentes situações da vida. E é esse uso prático da linguagem que a BNCC valoriza. A ideia é que a alfabetização aconteça de forma integrada, de modo que as crianças se tornem leitoras

e escritoras ativas, capazes de se expressar e de se posicionar no mundo com confiança e autonomia.

A BNCC propõe uma alfabetização que não se limita ao aprendizado mecânico da leitura e da escrita. Ao contrário, ela busca tornar a criança um sujeito crítico, que usa as palavras para transformar o mundo à sua volta. A ideia é que o aluno não apenas aprenda a ler e escrever, mas que se torne alguém que compreenda a importância da comunicação, saiba usá-la para sua própria construção e para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. Em outras palavras, a BNCC quer garantir que cada criança tenha o direito de escrever sua própria história, com as palavras que ela mesma vai aprender a dominar.

PRINCIPAIS DIFICULDADES COGNITIVAS E EMOCIONAIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais complexos e fundamentais da educação infantil, pois envolve a aquisição das habilidades de leitura e escrita, essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social dos indivíduos. No entanto, diversas dificuldades cognitivas e emocionais podem interferir neste processo, comprometendo o desempenho de crianças na sala de aula. A compreensão dessas dificuldades é essencial para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas eficazes, que considerem as especificidades de cada aluno e promovam um aprendizado mais inclusivo e personalizado. A seguir, serão abordadas as principais dificuldades cognitivas e emocionais que podem impactar a alfabetização de acordo com Capovilla (2021):

DIFICULDADES COGNITIVAS

As dificuldades cognitivas referem-se a problemas no processamento de informações que envolvem funções mentais básicas, como memória, atenção, percepção, raciocínio e linguagem. Essas dificuldades podem ser identificadas em diferentes fases do processo de alfabetização e podem ter origem em diversos fatores, como distúrbios neurológicos, dificuldades de aprendizagem específicas e até questões genéticas.

Dentre as principais dificuldades cognitivas que interferem no processo de alfabetização, destacam-se:

Dislexia: A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, caracterizada por dificuldades persistentes na leitura e, muitas vezes, na escrita, apesar de o indivíduo ter uma inteligência dentro da média ou superior. Crianças com dislexia podem apresentar dificuldades em decodificar palavras, identificar fonemas e associá-los a letras, além de apresentar uma leitura lenta e imprecisa. A dislexia está relacionada a alterações no processamento fonológico da língua, o que compromete o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Déficit de Atenção: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é outro fator que pode dificultar a alfabetização. Crianças com TDAH têm dificuldades em sustentar a atenção em tarefas específicas por períodos prolongados, o que afeta diretamente o aprendizado da leitura e escrita. A falta de atenção pode dificultar a memorização de palavras, a compreensão de textos e o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Lentidão Cognitiva: Algumas crianças apresentam um ritmo mais lento no processamento de informações, o que impacta sua capacidade de acompanhar o ritmo de ensino da alfabetização. A lentidão cognitiva pode ser observada em dificuldades para realizar tarefas simples, como associar sons a letras, reconhecer palavras visualmente ou completar atividades propostas dentro de um tempo adequado.

Transtornos de Linguagem: Dificuldades em entender e usar a linguagem de maneira adequada também são um obstáculo significativo para a alfabetização. Transtornos como a afasia ou dificuldades em adquirir vocabulário podem interferir na compreensão da leitura e na produção de escrita. O processo de associar letras a sons e construir significados a partir de palavras fica comprometido quando há limitações nas habilidades linguísticas.

De acordo com Fava, Andretta e Marin (2022) as dificuldades emocionais referem-se a aspectos psicológicos e afetivos que afetam o comportamento da criança na escola, influenciando diretamente sua motivação e envolvimento com o processo de aprendizagem. As emoções desempenham um papel

fundamental no aprendizado, e o manejo inadequado de aspectos emocionais pode levar a bloqueios afetivos que dificultam a alfabetização.

Dentre as principais dificuldades emocionais, destacam-se:

Ansiedade: A ansiedade, especialmente em contextos escolares, pode gerar medo de falhar, timidez e resistência ao aprendizado. Crianças ansiosas podem se sentir incapazes de aprender ou têm medo de cometer erros, o que pode interferir diretamente em sua participação nas atividades de leitura e escrita. Além disso, a ansiedade pode levar a um desempenho acadêmico abaixo do potencial real da criança.

Baixa autoestima: A autoestima é um fator crucial para o sucesso na alfabetização. Crianças com baixa autoestima, que se veem como incapazes ou incompetentes, tendem a desenvolver um comportamento de evitação, o que as leva a se afastar das atividades de aprendizagem, como a leitura e a escrita. A falta de confiança nas próprias habilidades cognitivas pode resultar em bloqueios emocionais que dificultam a progressão no processo de alfabetização.

Transtornos Comportamentais: Crianças com dificuldades emocionais, como os transtornos de conduta ou transtornos de oposição, podem apresentar comportamentos disruptivos e resistência a seguir as normas escolares. Esse tipo de comportamento pode criar um ambiente de aprendizagem desorganizado, no qual as crianças não se sentem seguras para se envolver com as atividades de leitura e escrita. A falta de regulação emocional pode comprometer a capacidade da criança de se concentrar nas tarefas de alfabetização.

Dificuldades em lidar com a frustração: O processo de aprendizagem, especialmente a alfabetização, envolve enfrentamento de desafios e superação de dificuldades. Crianças que têm dificuldades em lidar com frustração podem abandonar rapidamente a tarefa diante de um obstáculo, o que atrapalha a construção da habilidade de leitura e escrita. A falta de resiliência emocional pode dificultar a persistência necessária para o aprendizado eficaz.

A neuropsicopedagogia, ao integrar os conhecimentos das neurociências, da psicologia e da pedagogia, oferece ferramentas para compreender as dificuldades cognitivas e emocionais que interferem no processo de alfabetização. Para Anauate et al. (2024) a avaliação neuropsicopedagógica, que considera o funcionamento cerebral, as emoções e as estratégias pedagógicas, pode auxiliar na identificação precoce de dificuldades, permitindo a adoção de intervenções direcionadas. A neuropsicopedagogia propõe práticas pedagógicas que consideram as diferentes necessidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

As dificuldades cognitivas e emocionais no processo de alfabetização são multifacetadas e exigem uma abordagem integrada e personalizada para serem superadas. A identificação dessas dificuldades e a aplicação de intervenções adequadas, fundamentadas na neuropsicopedagogia, podem promover o sucesso no processo de alfabetização, permitindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma plena e significativa.

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA: ENTENDENDO O PERFIL COGNITIVO DO ALUNO E ADAPTANDO O ENSINO À REALIDADE DE CADA UM

A avaliação neuropsicopedagógica é como uma chave que abre a porta para entender o funcionamento mental de um aluno. Sem ela, fica difícil saber como cada estudante aprende, o que ele precisa melhorar e até onde ele consegue ir no seu próprio desenvolvimento.

É através dessa avaliação que conseguimos enxergar além da simples nota na prova, compreendendo o que realmente está acontecendo por trás da dificuldade de aprender, especialmente no processo de alfabetização. A seguir, vamos conversar sobre como essa avaliação funciona, quais ferramentas ela usa e de que maneira pode ajudar os educadores a ajustar suas metodologias de ensino de forma mais assertiva.

Segundo Viana et al. (2023) a avaliação neuropsicopedagógica é essencial para mapear o perfil cognitivo do aluno. Ela nos ajuda a entender como o cérebro dele processa, guarda e recupera as informações. Não é só

uma questão de saber se o aluno sabe ou não ler e escrever, mas entender como ele faz isso, e se existe algum obstáculo no caminho, como uma dificuldade com a memória, concentração ou percepção. Conhecer esse perfil é o primeiro passo para um ensino mais efetivo, pois permite que o professor ajuste suas práticas para atender cada aluno de maneira personalizada, levando em conta suas dificuldades e suas potencialidades.

Para realizar essa avaliação, o profissional usa uma série de ferramentas. Entre as mais conhecidas, de acordo com Teixeira (2024) tem-se os testes neuropsicológicos, que analisam funções importantes, como atenção, memória e linguagem. Esses testes ajudam a perceber como o aluno reage aos estímulos do ambiente e como ele consegue organizar suas ideias.

Também são realizados testes acadêmicos, que verificam as habilidades de leitura, escrita e cálculo, ajudando a identificar se o aluno está no ritmo certo de aprendizagem. A observação direta do comportamento do estudante e até conversas com os pais e professores fazem parte do processo, formando um panorama completo do que está acontecendo. É uma análise cuidadosa e detalhada, que permite traçar um diagnóstico mais preciso.

Depois que o diagnóstico é feito a avaliação neuropsicopedagógica vai ser o guia para o professor adaptar suas metodologias de ensino. Por exemplo, se a avaliação indicar que o aluno tem dificuldades com a leitura, o educador pode usar estratégias diferentes, como trabalhar com jogos, imagens, músicas ou outras formas de estímulo, ajudando o aluno a associar os sons e as letras de uma maneira mais concreta e interessante.

Para os alunos com TDAH, o professor pode organizar melhor o ambiente, oferecendo uma rotina estruturada, pausas frequentes e atividades mais dinâmicas para manter a atenção. O importante é que, a partir da avaliação, é possível ajustar o ritmo de ensino, oferecendo a cada aluno o tempo e o tipo de atividade que ele precisa para se desenvolver, como explica Munk, Cardoso e Loureiro (2021).

A avaliação neuropsicopedagógica é um verdadeiro mapa do percurso de aprendizagem do aluno. Ela vai além da simples observação do comportamento na sala de aula, revelando as nuances do funcionamento cognitivo que influenciam a aprendizagem. Com esse diagnóstico em mãos, o professor consegue, de forma mais assertiva, moldar suas metodologias de ensino, garantindo que todos os alunos, com suas diferenças e potencialidades, tenham a chance de alcançar o melhor desempenho possível. É como se fosse a bússola que direciona o educador para as melhores estratégias, tornando a educação mais inclusiva e eficaz para todos.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O diagnóstico neuropsicopedagógico é fundamental para identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e possibilita a formulação de estratégias pedagógicas específicas. A avaliação realizada por essa abordagem considera não apenas os aspectos cognitivos, como memória, atenção, percepção e raciocínio, mas também os fatores emocionais e comportamentais que podem interferir no desempenho escolar.

Dessa forma, é possível realizar um diagnóstico precoce de distúrbios de aprendizagem, como dislexia, TDAH e dificuldades na memória de trabalho, permitindo a implementação de estratégias de intervenção antes que as dificuldades se tornem mais acentuadas.

De acordo com Zaghi (2023) a neuropsicopedagogia também foca na avaliação das funções executivas do cérebro, como planejamento, organização, controle de impulsos e resolução de problemas, uma vez que essas funções estão intimamente relacionadas ao sucesso acadêmico. Dificuldades nessas áreas podem levar a falhas na aprendizagem, e o diagnóstico dessas dificuldades pode orientar a escolha de abordagens pedagógicas mais eficazes.

A intervenção neuropsicopedagógica busca personalizar o ensino e utilizar estratégias pedagógicas que considerem as características cognitivas e emocionais de cada aluno, promovendo o desenvolvimento pleno das capacidades de aprendizagem.

As estratégias de ensino individualizadas são fundamentais, pois, a partir do diagnóstico,

os profissionais podem propor métodos de ensino que atendam às necessidades específicas do aluno. Para crianças com dislexia, por exemplo, Rosa (2022) cita que se pode adotar a leitura fonológica ou o uso de tecnologias assistivas, enquanto para alunos com TDAH, pode-se utilizar metodologias que favoreçam a concentração, como tarefas curtas com intervalos regulares.

Jogos de raciocínio lógico e atividades que desafiem a memória são algumas das práticas aplicadas para promover o desenvolvimento dessas habilidades, melhorando o desempenho acadêmico do aluno. Outra contribuição importante da neuropsicopedagogia é o apoio emocional. Muitas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a questões emocionais, como ansiedade, baixa autoestima ou frustração, que podem prejudicar o envolvimento com as atividades escolares (Fonseca; Cardoso, 2022).

A abordagem neuropsicopedagógica propõe técnicas que ajudam a regular as emoções dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais positivo e seguro, como atividades de relaxamento, treino de autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima escolar. Aliás, a neuropsicopedagogia reconhece que a intervenção deve ser realizada de forma colaborativa entre a escola, a família e os profissionais, sendo fundamental o apoio ao professor.

A orientação ao educador sobre as melhores práticas pedagógicas para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é uma das ações essenciais, fornecendo informações sobre como ajustar o currículo, a avaliação e o ambiente de sala de aula. Além disso, a neuropsicopedagogia orienta as famílias a apoiar seus filhos de maneira eficaz, criando um ambiente familiar que favoreça o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Rosa (2022) a utilização de recursos tecnológicos também é uma estratégia recomendada, uma vez que as tecnologias podem ser grandes aliadas no processo de aprendizagem, principalmente para alunos com dificuldades. Programas de leitura, aplicativos educativos e dispositivos assistivos ajudam a melhorar a compreensão e a retenção de informações, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

Ao integrar os conhecimentos das neurociências, da psicologia e da pedagogia, essa abordagem oferece soluções eficazes para as dificuldades de aprendizagem, promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Assim, a neuropsicopedagogia contribui significativamente para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa, atendendo às necessidades de todos os estudantes e garantindo uma educação mais justa e inclusiva.

SOLUÇÕES PRÁTICAS

Cada aluno é único, com um jeito próprio de aprender, e por isso, nada de um ensino engessado. O educador pode usar recursos diversos, como alternativas educativas, tecnologias assistivas e até novas metodologias que se adaptam ao estilo de cada estudante. Isso torna o ambiente de aprendizado mais atrativo e acessível, além de ajudar a aumentar a confiança do aluno, que se sente mais capaz de enfrentar os desafios.

Para as funções executivas, que são como as engrenagens do cérebro responsáveis por planejar, organizar e controlar nossas ações. Melo e Nascimento (2023) sugerem que o educador pode dividir as tarefas em partes menores, usando estratégias como listas ou até momentos de pausa. Assim, o aluno não se perde no meio de tantas coisas para fazer e consegue dar conta do recado de uma forma mais tranquila. No caso dos alunos com dificuldades de atenção, por exemplo, é interessante usar metodologias mais dinâmicas, como projetos ou até mesmo gamificação, onde o aprendizado é mais envolvente e divertido.

Não se pode deixar de trabalhar o lado emocional para que o aluno se sinta acolhido e respeitado. Quando o estudante se sente confortável emocionalmente, ele se engaja muito mais na aprendizagem. A regulação emocional, como atividades de relaxamento, meditação e exercícios de respiração, ajuda a diminuir a ansiedade, que muitas vezes impede o aluno de se concentrar e aprender. Vicente (2020) fala que criar um espaço onde o aluno se sinta valorizado, e não rotulado, é essencial para que ele se sinta motivado a aprender.

Sobre a família, o papel dela é igualmente importante nesse processo. Os profissionais

da educação podem orientar os pais sobre como criar um ambiente em casa que favoreça o desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos. Para Dias et al. (2023) as simples ações, como incentivar a leitura, estimular a curiosidade e até manter uma rotina estruturada, fazem toda a diferença.

Quando se fala em inclusão educacional, as implicações da neuropsicopedagogia são profundas. Ao adotar essas práticas, a escola não apenas abre suas portas para todos, mas também garante que cada aluno, independentemente das suas necessidades, tenha um caminho de aprendizagem adaptado.

A personalização do ensino e a intervenção precoce evitam que as dificuldades se transformem em barreiras intransponíveis. Na prática, isso significa que todos os alunos podem alcançar seu potencial, sem que ninguém fique para trás. A inclusão educacional vai além de simplesmente garantir que todos tenham acesso à escola; é sobre adaptar o ensino e a avaliação para que cada estudante possa aprender no seu ritmo e da sua maneira.

Portanto, ao incorporar a neuropsicopedagogia na rotina escolar, os educadores têm a chance de transformar a experiência de aprendizagem em algo mais justo, acessível e, acima de tudo, inclusivo. E quando isso acontece, todos saem ganhando: os alunos se tornam mais confiantes, os professores mais preparados e a escola, mais acolhedora. Esse é o verdadeiro poder da neuropsicopedagogia: ajudar a fazer a diferença na vida dos alunos, oferecendo um caminho mais suave e significativo para o aprendizado.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia a importância da neuropsicopedagogia no diagnóstico e na intervenção das dificuldades de aprendizagem, destacando como ela pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

A partir de suas abordagens, é possível personalizar o ensino, considerando as especificidades de cada aluno, e criar práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades cognitivas e emocionais. Essa personalização é uma das principais soluções para enfrentar os desafios enfrentados por alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo um processo educacional mais eficaz e engajador.

Além disso, a neuropsicopedagogia favorece o desenvolvimento das funções executivas, que são essenciais para a organização, planejamento e autorregulação das ações do aluno.

O trabalho dessas funções, aliado a estratégias como a divisão de tarefas e o uso de recursos como listas e pausas, permite que o aluno se organize melhor, aumentando sua concentração e diminuindo a sobrecarga cognitiva. Tais práticas são fundamentais para que o estudante se sinta mais confiante e capaz de enfrentar os desafios do processo de alfabetização.

Outro aspecto relevante abordado na pesquisa é a importância da regulação emocional no processo de aprendizagem. Quando os alunos têm um ambiente seguro e acolhedor, onde podem expressar suas emoções, isso impacta positivamente sua motivação e seu desempenho. Estratégias como a meditação, exercícios de respiração e a promoção de um clima de respeito são fundamentais para diminuir a ansiedade e outras emoções que podem dificultar o aprendizado, proporcionando um espaço mais produtivo para o desenvolvimento cognitivo.

A colaboração da família no processo educacional também se mostrou essencial. Ao orientar os pais sobre como criar um ambiente de aprendizagem em casa, seja por meio do incentivo à leitura ou do uso de tecnologias educativas, a neuropsicopedagogia contribui para que o desenvolvimento do aluno seja fortalecido no ambiente escolar e no contexto familiar. Com a implementação dessas práticas, é possível garantir que a inclusão educacional seja uma realidade, promovendo uma aprendizagem mais equitativa e significativa, capaz de atender a todos os alunos de maneira eficaz e individualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAUATE, Carla et al. Un Apoio emocional as crianças com transtornos de aprendizagem: apoio emocional às crianças. Neuropsicología Latinoamericana, v. 16, n. 3, p. 16-23, 2024.

CAPOVILLA, Fernando César; BRASIL^ DMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dificuldades e desafios na alfabetização em diferentes contextos: variabilidade sensorial, linguística e cognitiva. RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, p. 207-241, 2021.
DIAS, Renan Italo Rodrigues et al. Metodologias Ativas No Contexto Neuropsicopedagógico Um Estudo Comparativo De Abordagens Pedagógicas. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 5, p. 3626-3648, 2023.
FAVA, Débora Cristina; ANDRETTA, Ilana; MARIN, Angela Helena. Eficácia Docente e Dificuldades Emocionais/Comportamentais Infantis: Resultados do Programa FAVA. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 38, p. e38317, 2022.
FONSECA, Carolina Cony; CARDOSO, Fabrício Bruno. Estratégias Para A Alfabetização De Crianças Autistas Numa Perspectiva Neuropsicopedagógica: Uma Revisão De Literatura. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v. 4, n. 7, p. e7493-e7493, 2022.
MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, 2021.
MELO, Tatyane Valentim; NASCIMENTO, Ana Paula Rodrigues. Intervenção Neuropsicopedagógica Em Funções Executivas Para A Estimulação Do Desenvolvimento Infantil. Educação E Cultura Em Debate, v. 9, n. 2, p. 146-162, 2023.
MUNCK, Daniela Rodrigues; CARDOSO, Fabrício Bruno; LOUREIRO, V. S. Estudo relativo a instrumentos de avaliação da linguagem em uma bateria Neuropsicopedagogica em crianças de 6 e 7 anos, do Ensino Fundamental I. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 6, p. 61909-61924, 2021.
PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019.
ROSA, Claudionor Alves. Avaliação neuropsicopedagógica do transtorno da aprendizagem da matemática (discalculia). Rein-revista educação inclusiva, v. 7, n. 2, p. 179-191, 2022.
TEIXEIRA, Claudia Dantas Coutinho. Inclusão Escolar, Dificuldades E Transtornos De Aprendizagem Na Prática Neuropsicopedagógica Institucional. Revista Owl (Owl Journal) -Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação, v. 2, n. 1, p. 48-58, 2024.
VIANA, Ana Paula Leite et al. Dificuldade De Aprendizagem Matemática E O Papel Do Neuropsicopedagogo: Uma Revisão Bibliográfica. Revista Contemporânea, v. 3, n. 11, p. 23703-23719, 2023.
ZAGHI, Solange Alves Gomes. A neuropsicopedagogia e suas intervenções. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 45, p. 95-103, 2023.

A INFLUÊNCIA DA MULHER NA SOCIEDADE

PAULA REJANE BEZERRA COELHO OLIVEIRA

RESUMO

As mulheres desempenham um papel fundamental em nossa sociedade, com uma influência muito significativa em diversos aspectos, como na educação, na política, na ciência, na arte, no empreendedorismo, essa influência é profunda e multifacetada. Ao longo da história, as mulheres desempenharam papéis fundamentais na formação e no desenvolvimento das sociedades, contribuindo para a cultura, a economia, a política e a família. Mesmo participando cada vez mais da produção social, ainda continuam sofrendo discriminações que podem limitar a sua condição e também a sua participação na sociedade. Mas as mulheres ainda passam por muitos desafios que precisam ser superados, tais como: a desigualdade de gênero que as prejudicam em diversos aspectos, como: as taxas de desemprego mais altas, salários inferiores, concentração em setores que pagam menos no mercado de trabalho, entre outros. Para que a mulher tenha as mesmas possibilidades de desenvolvimento do seu projeto de vida, é necessário um avanço de pensamento e de comportamento, assim como a valorização da presença e a sua importância em nossa sociedade. Mas por causa da luta das mulheres ao longo dos tempos, essa situação vem sendo mudada desde o século passado, e a mulher vem a cada dia reivindicando seus direitos, tem questionado e procurado superar o papel que antes era reservado para ela durante a sociedade patriarcal, que era apenas de reprodução e de tarefas ligadas ao lar.Nesse sentido, as mulheres estão se inserindo cada vez mais no movimento democrático, participam da vida sociopolítica e cultural brasileira. Mas essa luta não foi tão simples. Só a partir de meados do século XX, é que a participação feminina na sociedade ganhou destaque tanto na área acadêmica, como fora dela. As influências e conquistas de mulheres de outras épocas que eram inclusive discriminadas pela sociedade, serviu de inspirações para as mulheres que hoje por necessidade precisam ser independentes, ou seja, trabalham, estudam, votam, participam mais da política, exercem cargos e atividades que antes eram exercidos somente por homens, e cada vez mais conquistam seu espaço no mundo, mas não deixam de ser mães, esposas, cuidam dos filhos, sem deixar de lado o seu papel na sociedade.

PALAVRAS CHAVES: papel da mulher; emancipação; política; história

INTRODUÇÃO

A influência da mulher na sociedade, como sabemos é ampla e multifacetada, desempenhando um papel crucial em diversas áreas. Ao longo da história da humanidade, as mulheres desempenharam papéis fundamentais na construção e transformação das sociedades, mesmo que muitas vezes sua contribuição tenha sido invisibilizada ou subestimada pela ignorância que sempre foi causa de atraso, e de submissão de povos indivíduos. O monopólio e o controle do saber foram, e são preocupações permanentes de regimes autoritários. Observamos que referente à mulher, as barreiras de acesso à instrução são muito grandes, principalmente quando ela não integra a classe dominante. A importância da mulher na sociedade compreende uma imensidão de campos sociais. Só a experiência feminina pode enriquecer e transformar, ajudando a construir espaços diversificados, dinâmicos, justos e inovadores na sociedade. Na política, elas são lideranças na organização de movimentos para a luta pelos seus próprios direitos. E essa atuação contribui para a elaboração de leis e para a administração pública, cuidando para que as políticas reflitam as necessidades e aspirações de toda a população. A inclusão em diferentes esferas públicas de liderança é importante porque promove uma governança mais representativa. As mulheres foram relegadas a funções secundárias, restrita ao âmbito doméstico. No entanto, sempre desempenharam papéis importantes em movimentos sociais, revoluções e processo de mudanças. Esses espaços sociais se forem marcados pela diversidade de habilidades e talentos femininos, podem produzir so-

luções mais adequadas para os problemas atuais. Mais um entre os problemas vividos pelas mulheres na sociedade é a questão da violência. Embora leis específicas (tais como a "Lei Maria da Penha") e as Delegacias da Mulher tenham sido criadas no Brasil, ainda são numerosos os casos de agressões no ambiente domiciliar, assédio, estupro, assassinatos e outros. Isso sem falar no monitoramento social constante sobre as atitudes e o corpo da mulher, que são cada vez mais cercados de "regras" e posturas morais que muitas vezes privam os direitos e as liberdades individuais.

O estado de pobreza cultural em que se encontravam as mulheres na época colonial levou em São Paulo do século XVII, apenas duas mulheres sabiam ler e escrever, e o primeiro documento assinado por mãos femininas datam de 1699. No período anterior, após o descobrimento do Brasil, a instrução não era compreendida no seu valor social, e sim como instrumento de catequese ministrada pelos jesuítas. E para a Companhia de Jesus, a mulher deveria se submeter à igreja, e ao marido conforme os preceitos do apóstolo Paulo. Nos primeiros dois séculos de existência do Brasil, a mulher só podia receber alguma instrução nos conventos ou nos mosteiros de Portugal. O que significava que apenas as ricas e brancas tinham acesso ao saber, já que as escravas eram proibidas de sair da senzala.

O primeiro projeto de ensino que concedia à mulher o direito de instrução nas escolas de 1º. Grau, foi convertido em Lei em 15 de outubro de 1827. Ele surgiu introduzindo diferenças entre os currículos das escolas masculinas e femininas. A participação feminina nas escolas de nível superior se preparou para o magistério secundário e em carreiras não privilegiadas. A integração feminina no ensino superior mantém a dicotomia entre carreiras femininas e masculinas.

A EMANCIPAÇÃO FEMINISTA

Antes a emancipação feminista era vista pelos diversos setores sociais e políticos como uma ameaça a ordem estabelecida, pois, a filosofia considerava que por causa da inferioridade da mulher, a ela cabia apenas o cumprimento de seus deveres naturais, tais como: obedecer ao marido e cuidar dos filhos, seria então o sexo frágil enquanto que os homens donos de força física seriam autoritários, racionais e empreendedores. As mulheres eram motivos de ironia e comédia. Eram sempre desmoralizadas ao lutarem por sua emancipação e ao mesmo tempo, era reforçado o mito da inferioridade e da passividade. Durante fins do século XIX, grande parte dos estudiosos em comportamento, afirmavam que a mulher emancipada era um mal exemplo para as outras mulheres, pois poderiam influenciar outras mulheres a sobreviverem sem a ajuda do marido, e que a emancipação acarretaria males aos filhos, competição entre homens e mulheres, prejudicando assim o relacionamento conjugal.

O Dia Internacional da Mulher, 8 de março, foi oficializada pela ONU em 1975, durante o ano internacional da mulher. Tendo raízes nos movimentos feministas do início do século XX, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, associados a lutas por melhores condições de trabalho, direito ao voto e igualdade. É um dia global que celebra as conquistas sociais, econômicas, culturais e políticas das mulheres. Porém, ainda não é possível somente comemorar, afinal o dia também marca um apelo à conscientização e à ação na luta por direitos iguais entre homens e mulheres. O Dia Internacional da Mulher não é um mero dia voltado simplesmente a homenagens triviais às mulheres, mas diz respeito a um convite à reflexão referente à como a nossa sociedade as trata. Essa reflexão vale tanto para o campo do convívio afetivo, familiar e social quanto para as questões relacionadas ao mercado de trabalho. O 8 de março é um dia para reflexão a respeito de toda a desigualdade e a violência que as mulheres sofrem no Brasil e no mundo. É um momento para combater o silenciamento que existe e que normaliza a desigualdade e as violências sofridas pelas mulheres, além de ser um momento para repensar atitudes e tentar construir uma sociedade sem desigualdade e preconceito de gênero.

As mulheres desempenham diversos papéis na sociedade tais como: mães e cuidadoras que frequentemente são as principais cuidadoras dos filhos e dos familiares idosos, desempenhando um papel fundamental na formação de novas gerações e na manuten-

ção da coesão familiar. Também são trabalhadoras e empreendedoras agindo com uma força importante na economia, contribuindo para a produção de bens e serviços, criando empregos e oportunidades para outras mulheres. Temos as líderes e políticas que estão cada vez mais presentes na política e nos cargos de liderança influenciando as decisões que afetam o desempenho da sociedade. São educadoras e mentoras que desempenham um papel fundamental na educação, inspirando e guiando as novas gerações e ajudando a formar líderes e cidadãos informados.
Muitos foram os avanços desde o início do século XX, como direito à educação, ao trabalho e ao voto feminino. As mulheres enfrentam muitos desafios como: desigualdade de gênero em muitos aspectos da vida, incluindo a remuneração, a representação política e a violência de gênero. Há os estereótipos e preconceitos que são frequentemente submetidas e que limitam suas oportunidades e perspectivas. Temos Carga de trabalho e responsabilidades que as mulheres assumem e que são desproporcionais, incluindo no cuidado com os filhos e familiares. Entretanto, algumas conquistas ainda precisam ser alcançadas, como a igualdade salarial, o fim da violência de gênero e da discriminação contra a mulher. Além das questões de trabalho, frequentemente as mulheres enfrentam uma sobrecarga de responsabilidades domésticas, uma vez que seus parceiros se recusam ou então realizam parcialmente as obrigações domésticas e familiares. Inclusive, o movimento feminista tem dado uma grande atenção a essa sobrecarga nas mulheres nos afazeres domésticos.

"Eu decidi que não há nada de errado em se considerar feminista. Então, eu sou uma feminista e todas nós deveríamos ser feministas, porque feminismo é uma outra palavra para igualdade."

MALALA YOUSAFZAI
No Rio de Janeiro, foram utilizadas charges que ridicularizaram a emancipação feminina, o caricaturista Raul Pederneiras teve grande atuação, ele buscava mostrar a incompatibilidade de atividades domésticas e as funções de mãe, também afirmava em suas charges que as mulheres não conseguiriam acumular duas funções: a de mãe e de profissional. Ele procurava alertar os perigos da participação feminina em esferas consideradas masculinas. As mulheres também eram objetos de chacotas, quando o assunto era a luta pelo voto, sem contar que faziam piadas alegando a pretensão feminina de usar barba, com isso queriam dizer que as mulheres não só queriam assumir os papéis dos homens, mas também seus atributos. Outro aspecto que era citado seria com relação à beleza da mulher, as que eram belas sempre foram ressaltadas e as que ficavam solteiras voltavam-se para os movimentos de emancipação.

"O feminismo, por definição, é acreditar que tanto homens como mulheres devem ter direitos e oportunidades iguais. É a teoria política, econômica e social da igualdade de sexos". – Emma Watson

Apesar de todas as dificuldades, mais e mais mulheres se organizavam em associações, faziam pronunciamentos públicos, buscavam apoios de liderança, entre outros, porém, elas procuravam em seus discursos um tom moderado por estratégia política. Mesmo com todo esse movimento, houve mulheres que rejeitaram o feminismo e adotaram o discurso conservador. O pioneirismo da emancipação feminina de acordo com alguns teve início de fato em 1848, quando um grupo de senhoras americanas, liderado por Lucreria Mott e Elizabeth Stanton, divulgou manifesto exigindo igualdade de direitos, livre acesso à educação e oportunidades iguais de trabalho e remuneração para todas as mulheres. A partir da segunda metade do século XIX, o movimento de emancipação feminina espalhou-se gradativamente pelo mundo causando grande polêmica e gerando reações inflamadas de diversos setores do poder instituído. No Brasil, grande número de mulheres também iniciou campanha pela obtenção de seus direitos. Entre as ativistas destacou-se a zoóloga Bertha Lutz (1894-1976), principalmente por causa da luta que desenvolveu pelo voto feminino, que foi conquistado em 1932.

O VOTO FEMININO

O voto feminino é um marco importante na luta pelos direitos das mulheres e pela igualdade de gênero. A conquista desse direito aconteceu de forma gradual e em diferentes momentos ao redor do mundo. "O direito ao voto é um dos direitos mais importantes das democracias indiretas, uma vez que permite que as pessoas possam exercer a sua cidadania e tomar parte do processo político, elegendo seus representantes na política ou se candidatando aos cargos políticos disponíveis. No entanto, durante muito tempo, uma série de grupos presentes na sociedade brasileira não tinha acesso a esse direito e, portanto, não exercia a sua cidadania. “Elas são as lideranças na organização de movimentos para a luta pelos seus próprios direitos”. Essa atuação das mulheres é importante porque contribui para a elaboração de leis e para a administração pública, cuidando para que as políticas reflitam as necessidades e aspirações de toda a população, inclusive criando plataformas feministas dirigidas ao poder público." Um desses grupos eram as mulheres. O voto feminino só foi possível no mundo ocidental graças a muita luta das mulheres pela conquista desse direito. Não foi diferente aqui no Brasil, e mulheres de diferentes classes sociais, movidas pelos desejos de equiparação de direitos, esforçaram-se para conquistar espaço na política.

A luta das mulheres pelo direito de votar despontou no Brasil no final do século XIX. No ano de 1880, a Lei Saraiva foi promulgada, trazendo grandes modificações para o sistema eleitoral do Brasil. Essa lei permitia que todo brasileiro com título científico pudesse votar e, aproveitando-se disso, a cientista Isabel de Souza Mattos exigiu na Justiça o direito ao voto. Com o começo do século XX, embora a resistência em conceder esse direito às mulheres era muito grande. O crescimento da causa do voto feminino resultou no surgimento de associações, instituições e até partidos em defesa dessa pauta. Um exemplo foi o surgimento do Partido Republicano Feminino, criado em 1910 pela professora Leolinda de Figueiredo Daltro.

"A conquista do voto pelas mulheres a partir do Código Eleitoral de 1932 pode ser percebida pelo Artigo 2º desse decreto: “É eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste código”|1|. Assim, as mulheres poderiam votar desde que tivessem mais de 21 anos e fossem alfabetizadas. A partir de 1934, o voto feminino passou a estar presente na Constituição promulgada naquele ano. Atualmente, o voto é um direito assegurado a todo cidadão brasileiro, incluindo os analfabetos, pela Constituição de 1988.

A conquista do voto feminino é um marco importante na história da democratização do Brasil. Por essa razão, uma data comemorativa foi criada em homenagem a essa conquista. No dia 24 de fevereiro de 1932, celebra-se o Dia da Conquista do Voto Feminino no Brasil, no qual uma nova história passou a ser escrita no Código Eleitoral brasileiro, foi quando as mulheres tiveram o seu direito de votar garantindo, por meio do Decreto no. 21.076, assinado pelo então presidente Gétulio Vargas. Com esse direito assegurando, elas foram às urnas pela primeira vez em 03 de maio de 1933, na eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, com votação em âmbito nacional.

Em fins do século XIX para o século XX, no Brasil assinalou-se a marcha das mulheres para conquistarem a sua emancipação. Mesmo assim na constituição de 1891, as mulheres ainda não tinham direito ao voto. O mesmo só foi conquistado na “Era Vargas”, em 1932, graças ao código eleitoral o Brasil foi o 4º. País do mundo a permitir a mulher votar e ser votada. Ainda assim, o voto era facultativo às mulheres, obrigatório apenas para funcionárias públicas. Mas até hoje as mulheres aindam enfrentam barreiras para conseguirem exercer plenamente seus direitos políticos.

“A igualdade de gênero é mais do que um objetivo em si mesmo. É uma condição prévia para enfrentar o desafio de reduzir a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e construir um bom governo.” — Kofi Annan

Aos poucos as mulheres foram se inserindo na vida política, e nos movimentos por reivindicações. No início do século XX, a participação da mulher ganhou impulso com Bertha Lutz, tornou-se símbolo da luta pelos direitos feminino na política e o apoio de entidades femininas fundaram em 1920 a “Liga pela emancipação intelectual da mulher”,

que tinha por objetivo, lutar por direitos de cidadania da mulher, o direito do voto Após dois anos transformou-se na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922, e que tinha o objetivo de promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina; proteger as mães e a infância; obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino; auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão; estimular o espírito de sociabilidade e cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público.

Na década de 1930, após a conquista do direito ao voto, a mulher participava das eleições e consegue a eleição da deputada Carlota Pereira de Queiroz e Almerinda Farias Gama, participa da Assembleia Constituinte de 1932. A partir de 1942, a mulher também participou na luta pela entrada do Brasil na guerra contra o Nazifascismo, na luta pela anistia, pela Constituinte, pela liberdade de expressão, entre outros. Em 1945, com a redemocratização a mulher teve maior participação nos partidos políticos em entidades. Essa evolução da mulher na vida políticas se deu até a década de 1960. Na década de 70, a participação politica da mulher ressurgiu com mais vigor e em variados movimentos de luta. Ainda em 1949, o Comitê de Coordenação das Organizações Femininas Brasileiras, tiveram como finalidade coordenar e unificar os direitos das mulheres, das crianças, da juventude e lutava por um futuro melhor. O trabalho doméstico no âmbito da família, como tarefa principal, porém, invisível e não reconhecida. Esta dupla jornada de trabalho dificulta uma maior participação das mulheres na vida pública, como no movimento sindical.

Hoje, a questão de gênero deve permear toda a vida sindical: nas atividades políticas, de formação e até de linguagem. Outro aspecto importante a ressaltar na visão emancipacionista da mulher, há um duplo desafio a ser concretizado que é fundir o específico das mulheres ao geral da sociedade. Enfim, hoje avanços no movimento sindical da luta das mulheres, embora existam obstáculos e desafios a serem vencidos. A luta dever continuar na perspectiva de mudanças mais profundas e radicais até conquistar uma sociedade sem opressão, discriminação, portanto, igualitária, socialista. A proclamação do ano internacional da Mulher em 1975, impulsionou o renascimento e ampliação do movimento feminino do País. Ainda neste ano, foi elaborado o Diagnóstico da Mulher Paulista, que identificava os problemas das mulheres em São Paulo. Com isso, no ano seguinte foram criadas inúmeras organizações feministas que contribuíram na mobilização e luta das mulheres. A partir de 1979, foram realizadas reivindicações e por três anos consecutivos, sempre no dia oito de março, Congressos da Mulher Paulista. Após tudo isso, foi através da condição da mulher na sociedade que foi elaborada e encaminhada bandeira de luta para o movimento feminino, com o intuito de se obter uma atuação unificada. Essas bandeiras resumiam-se em Direito ao trabalho, direitos e deveres iguais para a mulher na sociedade e na família, implantação de creches nos locais de trabalho, entre outros. Desde 1910, proposto por Clara Zétkin, o dia oito de março é comemorado em todo mundo como o dia Internacional da Mulher. No Brasil, é lembrado desde os anos 40, através de expressões de reivindicações de momentos históricos. Depois de 1975, essas comemorações refletiram no avanço e ampliação do movimento feminino do país, sendo organizado por temas sobre a liberdade democrática e igualdade da mulher.

A História da mulher no Brasil, é uma jornada marcada por lutas, conquistas e desafios ao longo do processo de transformações, refletindo mudanças políticas, sociais e culturais ao longo dos séculos, em que as mulheres brasileiras têm desempenhado papéis fundamentais na formação e no desenvolvimento do país, superando obstáculos e estereótipos para alcançar seus objetivos. A trajetória da mulher brasileira está profundamente ligada à colonização (1500-1822), cabia a mulher cuidar da família, porém algumas desempenharam papéis importantes na resistência, à escravidão e na luta pela liberdade. No período Imperial (1822-1889), as mulheres começaram a se organizar e a lutar por seus direitos, no qual a princesa Isabel, foi uma das primeiras mulheres a se destacar na luta pela abolição da escravidão. O período Republicano, as brasileiras continuaram a lutar por seus direitos, houve a

criação da Liga pela Emancipação Feminina, em 1919, foi um marco importante na luta pela igualdade de gênero. No período militar (1964-1985), as mulheres enfrentaram uma repressão brutal, com a criação da Lei da Anistia, em 1979, foi um passo importante na luta pela justiça. Com o período Contemporâneo (1985- presente), as brasileiras continuam a lutar por seus direitos. Com a criação da Lei Maria da Penha em 2006, foi um marco importante na luta contra a violência doméstica. No século XIX, a história tem dado à mulher um espaço demarcado pelas representações e ideais masculinos dos historiadores que a produziam com exclusividade. O campo então inovador da demografia histórica pouco elucidava sobre as mulheres, consideradas somente uma variável de reprodução. Não levando em conta as mulheres a sós, apenas os casais, a demografia histórica ainda reafirmava o caráter patrilinear da história ao utilizar unicamente os patronímicos masculinos para reconstituição de famílias. Foi a partir de 1970, com a "noxvelle histoire" favorecendo a expansão da antropologia histórica, que se colocou em debate o papel da família e da sexualidade, e com a história das mentalidades, voltadas para pesquisas sobre o popular que se inaugurou uma conjuntura mais aberta para se ouvir falar a mulher. Duas preocupações marcavam a produção que se iniciava: Fazer emergir a mulher no cenário de uma história pouco preocupada com diferenças sexuais e demonstrar a exploração, a opressão e a dominação que vitimavam as mulheres. Trabalhos fortemente marcados por estas características acabaram levando a história da mulher a um isolamento intelectual, e a estudos circulares sem maior influência da disciplina. Nestes últimos anos muito se aprendeu com os avanços historiográficos, e vale incorporar algumas lições ao nosso fazer a história da mulher no Brasil. A influência das mulheres também é evidente na promoção de valores como empatia, colaboração e resiliência, essenciais para enfrentar os desafios globais. A mulher vem reivindicando seus direitos, procurando superar o papel e ela reservado pela sociedade patriarcal que antes era o de reprodução e cumprimento apenas das tarefas ligadas à família e a organização do lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação feminina na sociedade passou a merecer interesse maior, tanto na área acadêmica como fora dela. Ao se reconstituir a história da participação e da intervenção da mulher na sociedade brasileira, contribuiu-se não só para a democratização do acesso da grande massa da população a (re) descoberta de uma importante parte da história do Brasil, mas também para a (re) criação de uma consciência sócio-política e cultural fundamental para a construção de uma nova sociedade, justa onde a discriminação, exploração e opressão sejam pretéritas. Não por acaso, a influência do feminismo tem crescido na sociedade, apesar do fato de muitas pessoas carregarem mitos sobre esse movimento, tal como pensar que feminismo é o contrário de machismo ou que as mulheres feministas lutam contra os homens, entre outros erros. A luta feminista é pela igualdade entre mulheres e homens na sociedade, é contra o machismo e o patriarcalismo, lutando pela liberdade individual, tanto é que homens também podem atuar, embora as lideranças devam ser obviamente compostas por mulheres. O envolvimento da mulher em todas as esferas da vida social, econômica e a cultural é essencial para a riqueza de perspectivas e inovações.

A mulher desempenha uma importância vital no mercado de trabalho, impulsionando o crescimento econômico. Apesar da herança histórica do sistema social patriarcalista, a mulher tem-se inserido cada vez mais como protagonista na sociedade atual, assumindo novos papéis, para além de dona de casa, mãe e esposa, ocupe postos no mercado de trabalho e cargos de liderança em escolas, universidades, empresas, etc.

Interessante notar que para alguns romancistas, o ideal de submissão feminina dentro da família estava bastante explícito, principalmente em se tratando de mulher jovem. Outra revelação foi à importância e a intensidade de um movimento feminista que já vinha a tona em 1852, e que ganhava vigor através do tempo. Movimento tão amplo em seus temas que praticamente englobava tudo quanto formaria o conjunto de reivindicações femininas até a conquista do direito de voto em 1932. A complexidade dos con-

trastes brasileiros de hoje pode ser explicada em grande parte, precisamente pela história desse período em que se situa fundamentalmente o processo de transformação parcial de todo o país quer pela transição entre Brasil colonial agrário e um Brasil republicano caminhando para a industrialização, quer pela passagem da sociedade escravocrata à sociedade baseada no trabalho livre. Conclui por mostrar que a moda se prende particularmente ao grupo feminino, ainda sem autonomia econômica, a mulher é obrigada a utilizar-se quase que exclusivamente do ornamento na competição social.

A educação era um privilégio masculino e analisa a precariedade da instrução ministrada à mulher apesar do esforço de instituições docentes particulares e religiosas. Critica-se os estudos sobre a imprensa brasileira que omitem os jornais femininos publicados em diversos lugares do Brasil, dos quais apresenta um histórico e colige alguns textos. Com base nesse tipo de imprensa que descreve os esforços empreendidos pelas feministas brasileiras no século XIX na conquista de direitos. Hoje, a luta feminista, sabemos que é possível avançarmos ainda mais, rumo a uma sociedade em que os homens não nos ofereçam apenas flores, mas, acima de tudo, respeito. Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desigualdades significativas, como disparidades salariais, violência de gênero e sub-representação em cargos de poder, que precisam ser combatidas.

Vale dizer finalmente que o território feminino na história da mulher são complementaridades sexuais, no qual interpenetram práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia. A iconografia e a fotografia, os relatos de viajantes estrangeiros, os processos civis e criminais, a tradição oral, a documentação eclesiástica foram por essas brilhantes autoras diagnosticados e interpretados, introduzindo-nos no mundo feminino da casa, do trabalho, do casamento e da família ao longo do século XIX. Os desafios são grandes, mas quanto menor for à resistência das pessoas no sentido de questionar ou combater as pautas femininas, mais amplas e melhor será a efetivação de uma sociedade mais igualitária. Trata-se de uma missão a ser concluída por toda a sociedade, tanto pelas mulheres quanto pelos homens.

Assim, a contribuição das mulheres para a sociedade, não é apenas um reflexo de conquistas individuais, mas também um motor coletivo para a construção de um mundo igualitário, inclusivo e próspero para todos. E para promover a igualdade de gênero é fundamental educar e conscientizar as pessoas sobre a importância da igualdade e os desafios enfrentados pelas mulheres. É importante impulsionar a representação feminina em todos os níveis da sociedade, incluindo a política, a economia e a educação. Combater a violência e o assédio contra as mulheres, criando um ambiente seguro e respeitoso para todas. Apoias as que são empreendedoras, fornecendo recursos e oportunidades para que elas possam alcançar seus objetivos. A valorização e o reconhecimento dessa influência são passos cruciais para o desenvolvimento de sociedades mais justas e equilibradas.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. Mulheres de ontem. Rio de Janeiro, século XIX.São Paulo, 1988.

BRHUSCHINI, Maria Cristina Aranha.Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas.São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Vértice editora revista dos tribunais, 1990.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997. 678 p.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. O voto feminino no Brasil. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2019."

REDAÇÃO. Dia Internacional da Mulher: a origem operária do 8 de Março. BBC News Brasil, 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43324887.

https://brasilescola.uol.com.br/historiab/vo-

to-feminino-no-brasil.htm

https://www.educajovem.com.br/2020/08/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.html

https://fmp.edu.br/dia-internacional-da-mulher-8-de-marco-reforca-luta-por-direitos-iguais/

EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES

RENATA RICHELI FERREIRA

RESUMO
A educação é uma das bases fundamentais de uma sociedade saudável e próspera. Os docentes desempenham um papel crucial na formação dos cidadãos do futuro, moldando mentes jovens e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução. As práticas docentes desempenham um papel essencial na eficácia do processo educacional. Professores dedicados e bem-preparados têm o poder de inspirar, motivar e capacitar os alunos a alcançarem seu pleno potencial. A qualidade das práticas docentes influencia diretamente o engajamento dos alunos, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. A diversidade de abordagens pedagógicas, a capacidade de adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor são elementos-chave das práticas docentes eficazes. Além disso, a constante busca por atualização e aprimoramento profissional é essencial para acompanhar as mudanças na sociedade e na educação. Os docentes não são apenas transmissores de conhecimento, mas também mentores, facilitadores e modelos para os alunos. Sua influência vai além da sala de aula, impactando positivamente a vida e o futuro dos estudantes. Portanto, investir no desenvolvimento profissional dos educadores e valorizar suas contribuições é fundamental para promover uma educação de qualidade e preparar indivíduos competentes e conscientes para um mundo em constante transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional; Transformação.

INTRODUÇÃO

O tempo de permanência dos alunos dentro das escolas vem sendo já há algum tempo tema de muitas discussões entre os especialistas em educação. As escolas têm que lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem num tempo muito limitado. Os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e o tempo mínimo de permanência oferecido pelas escolas gera um grande descompasso que culmina em fracasso e em desistências.
Hoje em dia muitas estratégias e práticas metodológicas vêm sendo discutidas e apresentadas aos professores para tentar fazer com que todos os estudantes aprendam, como por exemplo a discussão sobre a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas.
"Ampliar o tempo de crianças e jovens em situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação, além de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE): oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.
O foco de nosso apoio está na disseminação para a implementação de um modelo de escola pública de tempo integral de qualidade e replicável em larga escala nas redes públicas, que considera a escola como um espaço que destina ao estudante mais do que aulas que constam no currículo escolar, mas também oportunidades para que ele aprenda e desenvolva práticas que irão apoiá-lo no planejamento e execução de seu projeto de vida."(site Instituto Natura)
Segundo Paulo Freire, no livro Pedagogia do Oprimido, o problema da falta de sentido está no fato de que o ensino é distanciado das experiências que alunos e também os professores vivem fora da escola. Os alunos não veem sentido na organização das aulas, nos conteúdos, nas estruturas de controle etc. Da mesma forma o professor não vê sentido em ensinar alunos que não se interessam pelas aulas, que não têm respeito nem educação.
O princípio da Criação de Sentido vem dizer justamente a importância de revermos as relações humanas estabelecidas entre os atores do processo ensino-aprendizagem e destes com o saber.
Criação de sentido significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parta da interação e das demandas e necessidades das

próprias pessoas. Quando a escola respeita as individualidades de alunos e professores ambos veem sentido no que fazem.

A SOCIEDADE ATUAL

A sociedade atual, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre eles.

Portanto, a escola e a família compartilham a responsabilidades pela educação das crianças e jovens, mas cabe à equipe gestora se esforçar para trazer os pais para o ambiente escolar, promovendo meios para isso.

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola esteja atenda às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade. Na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização.

Compreende-se também, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios do aluno, com finalidade de prepará-lo para pensar e agir democraticamente em uma coletividade nem sempre democrática.

De acordo com Delors (1999):

A educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (p.33)

É importante ressaltar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O essencial é despertar o processo educacional e o ambiente escolar pelas mais altas qualidades de ensino, a fim de que todos busquem na educação métodos para desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para participar de modo efetivo e consciente do processo de democratização da educação.

A escola e seus profissionais devem cada vez mais investir em conhecimento e socializá-lo para que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, já que conhecer novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais possibilitam ao gestor escolar mudar seu olhar em relação a situações atuais. A alienação deixa de fazer parte de seu cotidiano e passará, então, a compreender processos e culturas que permeiam o ambiente educacional.

O conhecimento da História da Educação possibilita aos gestores à construção de uma escola mais coerente com o seu projeto político-pedagógico, tornando-a um instrumento para a construção de uma sociedade justa, humana e solidária.

É preciso pensar na história baseada na concepção de totalidade, procurar inserir a escola num contexto real, verdadeiro, fazendo-a comprometida e construtora do conhecimento transformador (Silveira, 2005). Além do mais, a história da educação pode instrumentalizar o gestor escolar com fundamentos teóricos, para que ele reflita sobre seu papel social e político na escola pública bem como indicar que os educadores, em geral, são os protagonistas dessa construção.

Para Lombardi, (2005, p. 79):

Trata-se, certamente de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, cujo enfrentamento, uma vez assumido o legitimará, para a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estabelece que o diretor de escola deva ser educador qualificado para o cargo, preocupação que já existia desde 1930.

Se, no âmbito da sociedade em geral, a de-

mocracia é entendida como um processo político, econômico e cultural, em que existe um "vínculo entre o povo e a nação" (Gramsci, 1977, 1740), essa prática precisa ser construída e vivida no cotidiano das instituições escolares, tornando-se assim, um processo de envolvimento político da comunidade escolar e, por suas características, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação social e política.
A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2005).
Freire resume de maneira bastante expressiva a importância da gestão democrática na construção de uma identidade escolar autêntica:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (1996, p.126)

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas; elas passam a se sentirem responsáveis quando percebem que têm objetivos em comum. Contudo, a democratização da escola depende dos gestores do sistema a que a escola se vincula, da equipe diretiva, do desejo e empenho dos professores em participar da tomada de decisões, além da criação de acessos de participação de pais, estudantes e funcionários.
A escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes.
A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.
A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida.
Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em todo o ambiente escolar.

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Essa tese pretende abordar reflexões a respeito da educação, trazendo uma pesquisa de campo realizada nas escolas públicas do Município de Cajamar. Para tanto vamos abordar assuntos relacionados a teoria e a prática na educação brasileira.
De acordo com Lima (2012, p. 39):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Dessa forma, entende-se que a formação do educador começa desde a educação básica e por meio das experiências vividos durante sua história de vida que possibilitará se constituir como um profissional competente. Então, o professor pode refletir sobre suas experiências anteriores e procurar se espelhar nas melhores vivências para aprimorar seus conhecimentos como educador.
É fundamental considerar, porém, que o

professor é um profissional que precisa estar em constante reflexão com seu grupo, de maneira que as ações pedagógicas sejam efetivamente articuladas. Para que isso ocorra, a formação inicial parece não ser suficiente visto que, ao longo de sua trajetória, os educadores da primeira infância terão desafios diferentes, se observarmos que eles receberão grupos diferentes a cada ano.

Diante do exposto, fica evidente a importância da formação continuada, sobretudo, pelo fato de que tais instituições de ensino passaram por mudanças significativas em quase duas décadas.

Outro ponto a ser destacado é que, em face de natureza das transformações ocorridas nestas instituições de ensino, as educadoras precisaram se adequar a uma nova realidade.

Isso pode ter gerado um sentimento de insegurança a estas profissionais, bem como a necessidade de novos olhares sobre sua prática. É natural do ser humano temer e até mesmo repelir o que ele não conhece ou não tem familiaridade. Com as educadoras, isso pode ter ocorrido, até mesmo pelo fato de que estavam acostumadas a uma rotina mecânica, e tiveram que incorporar novas práticas, que lhe exigiram esforços tanto do ponto de vista intelectual quanto acadêmico e/ou profissional.

A rotina de uma instituição de ensino é mutante, pois passa por situações diferentes a todo o momento. As crianças avançam de acordo com os estímulos dos educadores, e de acordo com a convivência com seus pares.

Não se trata de uma educação que privilegia o espontaneísmo, mas a composição de uma ação planejada e discutida amplamente.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Assim, para o(a) professor(a) formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e, sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

Dickel (1998) analisa que os professores "produzem em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola" (p.41)

Segundo Tardif, "parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros." (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos.

Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no "decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação". (TARDIF, 2005, p. 37).

O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racio-

nais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Dentro das reflexões sobre a docência na alfabetização e o modo ou método abordado um recurso hoje muito utilizado é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno no mundo acadêmico fazendo com que a criança seja participante da construção do seu processo de aprendizagem. Agora estudaremos alguns desses conceitos.

Os professores desempenham papéis vitais na vida dos alunos em suas salas de aula. Os professores são mais conhecidos pelo papel de educar os alunos que são colocados sob seus cuidados. Além disso, os professores desempenham muitos outros papéis na sala de aula. Os professores definem o tom de suas salas de aula, constroem um ambiente acolhedor, orientam e educam os alunos, tornam-se modelos e ouvem e procuram sinais de problemas.

Os professores também desempenham um papel importante na sala de aula quando se trata do meio ambiente. Os alunos geralmente imitam as ações de um professor. Se o professor preparar um ambiente acolhedor e feliz, é mais provável que os alunos sejam felizes. Um ambiente definido pelo professor pode ser positivo ou negativo. Se os alunos sentirem que o professor está com raiva, eles podem reagir negativamente a isso e, portanto, o aprendizado pode ser prejudicado. Os professores são responsáveis pelo comportamento social em suas salas de aula. Esse comportamento é principalmente um reflexo das ações da professora e do ambiente que ela define.

Os professores normalmente não se consideram modelos, no entanto, inadvertidamente são. Os alunos passam muito tempo com o professor e, portanto, o professor se torna um modelo para eles. Isso pode ser um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores estão lá não apenas para ensinar as crianças, mas também para amar e cuidar delas. Os professores geralmente são altamente respeitados pelas pessoas da comunidade e, portanto, tornam-se um modelo para os alunos e os pais.

Outro papel desempenhado pelos professores é o papel protetor. Os professores são ensinados a procurar sinais de problemas nos alunos. Quando os comportamentos dos alunos mudam ou os sinais físicos de abuso são notados, os professores são obrigados a examinar o problema. Os professores devem seguir os procedimentos da faculdade quando se trata de acompanhar todos os sinais de problemas.

Ser professor é muito mais do que apenas executar planos de aula. No mundo de hoje, o ensino é uma profissão multifacetada; os professores geralmente desempenham os papéis de pais substitutos, disciplinador de classe, mentor, conselheiro, contador, modelo, planejador e muitas outras funções relacionadas.

Os professores do ensino fundamental desempenham um papel importante no desenvolvimento dos alunos. O que os alunos aprendem em seus anos de formação pode moldar os homens e mulheres que se tornarão.

O papel do professor é claramente mais do que apenas planejar e executar planos de aula. Em alguns sentidos, como o professor passa tanto tempo com os alunos, ele ou ela pode se tornar o terceiro pai do aluno. Os professores podem ser um modelo positivo constante para seus alunos, principalmente para crianças que não têm uma base familiar sólida.

Obviamente, o papel do professor como semi parental depende em grande parte da idade e do grau das crianças que eles ensinam. A professora de jardim de infância desenvolve em seus filhos habilidades básicas necessárias para se destacar e progredir até o próximo ano, enquanto uma professora das séries intermediárias ensina informações específicas sobre um determinado assunto.

Os papéis dos professores hoje são consideravelmente diferentes do que costumavam ser. Os professores receberam um currículo específico para ensinar e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, o papel de um professor é bastante multifacetado. O trabalho deles é aconselhar os alunos, ajudá-los a aprender a usar seu conhecimento e integrá-lo em suas vidas para que se tornem membros valiosos

da sociedade. Os professores são incentivados a adaptar os métodos de aprendizado ao aprendizado de cada aluno, para desafiá-los e inspirá-los a aprender.
A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.
O papel do professor vem mudando dramaticamente nas últimas décadas, refletindo uma sala de aula mais centrada no aluno. Mudamos de um ponto de vista que enfatizava "como ensinamos" para um que agora se concentra em "como eles aprendem".
O que esperamos ver na sala de aula hoje centrada no aluno ou no aluno?
Alunos que criam produtos significativos para eles
Alunos ampliando suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e genuíno
Alunos pensando com complexidade e aplicando conhecimentos e habilidades a novas situações
Alunos que usam ferramentas para se comunicar de maneira convincente
Alunos refletindo sobre seus aprendizados e experiências através da descoberta
Essa mudança de perspectiva não significa que o papel do professor seja diminuído; na verdade, é exatamente o contrário.
Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Eles não retêm informações, não participam e alguns deles podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar os métodos do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.
Provavelmente isso deveria ter sido mais adiante na lista, mas a complementa bem como uma habilidade inerente a alguns educadores, mas que também é ensinada em programas de preparação de professores. É também uma habilidade que não pode ser supervalorizada em uma sociedade em que muitas pessoas não veem o valor da educação e não estão interessadas em se envolver.
Olhando para trás nesta lista, está claro para mim que a preparação dos professores para a sala de aula deve ser exatamente isso - formação de professores ou ensinar as pessoas a serem professores. A Internet e nossa sociedade em rápida evolução tornam a maioria dos assuntos que poderiam ser aprendidos como importantes, desatualizados no momento em que o novo professor conseguiria aplicá-la de qualquer maneira. É melhor ensinar aos professores como ensinar e aprender por eles mesmos do que ensinar a eles uma quantidade finita de informações que estão rapidamente desatualizadas.
Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.
Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.
De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela constru-

ção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a prática docente é fundamental para compreender o que os professores estão trabalhando e como estão conduzindo suas atividades, a fim de desenvolver teorias que aprimorem a atuação desses profissionais.

A prática em si é transitória, uma vez que os objetivos a serem alcançados variam conforme o contexto local e global. Portanto, é essencial desenvolver referências teóricas sobre a prática, considerando que não há uma aplicação direta da teoria à prática; em vez disso, há uma orientação, uma perspectiva, cujo resultado é sempre diversificado, mesmo que se tenha uma ideia aproximada do que se pretendia como objetivo educacional. Portanto, quanto mais se investiga a prática, maiores são as chances de alcançar o resultado desejado.

Para realizar uma prática eficaz, é crucial ter conhecimento sobre a profissão; portanto, um professor ao entrar em uma sala de aula precisa planejar e encontrar maneiras de atingir seus objetivos. A teoria, nesse sentido, serve como suporte para alcançar suas metas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.

DELORS, Jackues. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Org) et al. Estudo, Pensamento e Criação. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, vol. II - 3v, p. 13.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed. (T beres necessários à Educação do Futuro rad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya) São Paulo/ Brasília: Cortez/ Unesco, 2001. 118p.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE DEFICIENTE

RITA DE CASSIA PINTO DINIZ MALIZIA

RESUMO
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é organizado para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, ofertado de modo obrigatório pelos sistemas de ensino e o atendimento deve ser realizado no contraturno da classe comum, na própria escola ou em centros especializados, e em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esta pesquisa teve como objetivo identificar os principais desafios encontrados no processo de inclusão na educação especial, e as ações pedagógicas utilizadas para constituição da vida social do educando. Considera-se de grande relevância a oportunidade de realizar este trabalho que poderá trazer contribuição significativa a atividade político-pedagógica do professor. Os educadores precisam estar conscientes da diversidade que vão enfrentar na sala de aula, por isso devem estar preparados para trabalhar com as diferenças. Verificamos que a Educação Especial por si só é um desafio e são necessárias ações conjuntas do Estado, profissionais, professores das classes regulares e professores do AEE, aluno e família para garantir de forma convicta o direito básico à educação e minimizar as barreiras e paradigmas que estão presentes no ambiente escolar, nas salas recursos e no convívio social dos sujeitos da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Inclusão. Professor do AEE. Ensino Regular.

ABSTRACT
In all stages and modalities of basic education, Specialized Educational Attendance (AEE) is structured to assist the development of students, setting up mandatory provision of the education systems and the attendance must be carried out in the contraturno of the common class, in the school itself or in the specialized center that carries out this educational service. This research aimed to identify the main challenges encountered in the process of inclusion in special education, and the pedagogical actions used to constitute the social life of the learner. The opportunity to carry out this work is considered to be of great importance, as it could bring significant contribution to the teacher's political and pedagogical activity. Educators need to be aware of the diversity they will face in the classroom, so they must be prepared to work with differences. We see that Special Education alone is a challenge and joint actions of the State, professionals, teachers of the regular classes and teachers of the ESA, student and family are needed to firmly guarantee the basic right to education and minimize the barriers and paradigms that are present in the school environment, in the resource rooms and in the social living of the subjects of special education.

KEYWORDS: AEE. Inclusion. Professor at ESA. Regular Education.

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino, que de acordo com a LDB artigo 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação”. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, fica evidente que essa educação é pautada para especificamente atender os discentes com diferentes tipos de deficiência, tendo como objetivo, os mesmos da educação em geral, o que a distingue, é o atendimento que será mediante as diferenças dos educandos.

O Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, orienta a destinação de verbas para o financiamento e implantação desse serviço. Entre as ações consideradas, a formação continuada dos docentes e de todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola na perspectiva da educação inclusiva deve ser contemplada, planejada e organizada visando construir ações que favoreça a inclusão.

O atendimento educacional especializado necessita que o profissional de educação

inclusiva desempenhe um papel com um diferencial significativo, fazendo o aluno ser parte do processo e fornecendo suporte para o êxito do aluno durante o processo de aprendizagem e de vida. É necessário o uso de materiais pedagógicos adaptados de forma a estimular as habilidades destes alunos e a valorização de seu potencial, pois desta forma dará a este aluno a oportunidade de acesso adequado e real ao currículo escolar e a sua inclusão, sendo este um trabalho com um caráter complementar que o ajude a enfrentar todos os obstáculos. Neste sentido é que se intensifica a necessidade de o trabalho multifuncional ser planejado de acordo com a necessidade de cada um e de forma que o mesmo esteja presente de forma mais ativa atividades de classe comum assim como na rotina escolar comum a todos os alunos.

Esse estudo justifica-se porque se percebe a importância de se dialogar sobre a educação inclusiva. Uma vez que, cresce cada vez mais a oferta de vagas no ensino regular para alunos com deficiência intelectual, como um aparato legal. Esse espaço objetiva apoiar as redes públicas de ensino quanto a organização do Atendimento Educacional Especializado, e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns do sistema regular de ensino (RAPOLI et. al., 2010).

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os principais desafios encontrados no processo de inclusão na educação especial, e as ações pedagógicas utilizadas para constituição da vida social do educando. Na busca por um caminho que melhor possibilite o alcance dos objetivos propostos, levei em conta a complexidade do tema em estudo, procurando abordá-lo em sua totalidade, visando uma aprendizagem mais profunda e enriquecedora. Esses recursos foram utilizados para enriquecer a pesquisa bibliográfica e constatar legalmente quantos são os alunos com deficiência estão sendo realmente atendidos de acordo com seus direitos.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva implica numa mudança de paradigma educacional, em que abrange orientações necessárias para adaptar a realidade do aluno, adotando estratégias e metodologias de ensino diferenciadas, a formação de professores, além de recursos e materiais pedagógicos de modo que as escolas atendam os alunos com deficiência. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, p.14 2003). Pensando nas dificuldades de aprendizagem e reconhecendo que cada aluno possui seu tempo, a escola deverá procurar um jeito de atender as diversidades a partir de uma educação acessível e com qualidade para todos.

O conceito de inclusão reflete, também, uma nova abordagem na elaboração das políticas públicas que reforçam a concepção de transversalidade da Educação Especial nos programas educacionais reforçando ainda, as relações dessa modalidade de educação com as demais áreas, assegurando assim, a acessibilidade dos alunos e a oportunidade de satisfação de suas necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Conforme SASSAKI, a educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 42). Um Sistema Escolar Inclusivo é aquele cuja comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos, seja qual forem suas diferenças, consiga ter sucesso na aprendizagem.

Mantoan (2003) explica que as práticas de inclusão e atividades desenvolvidas devem ser significativas, implicando no esforço de modernização e de reestruturação das condições oferecidas nas escolas. Entende, igualmente, que as dificuldades apresentadas não estão apenas nos alunos, mas também, na forma como o ensino é ministrado, em como a aprendizagem é concebida e avaliada e em como acontece a formação dos professores.

Qualquer conceito, definição ou noção sobre deficiência implica a imagem que se faz das PCDs, explica Ribas (2003). Costuma-se

utilizar palavras e expressões, como cego, surdo, aleijado, excepcional e anormal, entre várias outras, e para cada uma destas palavras há sempre uma ideia clara do que se quer dizer com elas. Porém; quando se trata da palavra deficiente, da expressão pessoa portadora de deficiência, ou ainda de alguma outra que denote uma pessoa com deficiência, as imagens e ideias que podem vir à mente são diversas. Estas imagens são em geral ligadas não só à sua característica de deficiência, mas também ao que podem ser suas condições de vida, suas dificuldades e vicissitudes.

Uma das críticas era contra a ideia de a limitação ser apenas social e não haver limitação no indivíduo, para elas esse pensamento não contemplava todos os deficientes, sendo assim criticavam a supervalorização da independência, por entenderem que se tornar uma pessoa produtiva não se demonstra possível a todos os deficientes, como por exemplo, uma deficiência mental ou lesão grave, avançando no debatem buscam tratar da importância do direito ao cuidado, pois uma parcela das pessoas com deficiência tem a necessidade de cuidado ao longo de sua vida, sendo esse cuidado necessário para garantia da dignidade e em alguns casos a vida.

Para Sloboja (2014) definir um conceito certo, específico e único sobre o que é a deficiência é algo muito delicado, uma vez que cada pessoa tem o seu entendimento e a sua visão referente ao termo deficiência e o que se pode representar como qualidade para uma pessoa, não é exatamente para outra. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) deficiência pode ser considerada a incapacidade física ou mental de um indivíduo, e a restrição ou até a limitação em realizar certas atividades. Desta forma, conceituar o termo Deficiência é algo de ampla complexidade, e essa complexidade leva a sociedade a tomar suas próprias conclusões levando em consideração a comparação humana entre uma pessoa com necessidades especiais de outra sem limitações.

O Brasil apresentou sua proposta para a definição das pessoas com deficiência como sendo uma combinação entre limitação funcional e ambiente, em outras palavras, julgou necessário relacionar limitações físicas, mentais ou sensórias, associadas às variáveis ambientais, sociais, econômicas e culturais. O resultado dessa análise deveria considerar se a autonomia, a inclusão e a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade não fosse restringida. O objetivo brasileiro era destacar a relevância da associação de fatores descritivos da deficiência com elementos sociais, culturais e econômicas (Lopes, 2009).

Em síntese, o contexto histórico do deficiente físico no Brasil, da mesma forma que em outras culturas e civilizações, foi marcado pela total falta de atenção e ausência de direitos, onde o atendimento era feito de forma precária e parcial, acarretando em preconceitos que se estendem até a contemporaneidade. Sendo assim, romper com esse pensamento que foi construído durante muitos anos não é uma tarefa fácil. E para conseguir entender como que as capacidades dos indivíduos começaram a ser definidas é necessária uma análise histórica.

Na sala de aula, os desafios podem ser enfrentados e superados graças a criatividade e a vontade dos professores, quando esse se percebe como profissional da aprendizagem em vez do tradicional professor de ensino, pois o favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Professores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos, onde todos são cúmplices de uma aventura e o clima das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos.

Conforme o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC; 01/2008; o AEE se destina a crianças com qualquer tipo de deficiência, seja física, sensorial ou mental, proporcionando materiais e atividades diferenciadas, que se adéquam a criança, de forma a minimizar as barreiras para a aprendizagem. O atendimento da criança tem um plano a ser desenvolvido. Ainda segundo SEESP (2008), primeiramente se faz necessário identificar qual a necessidade da criança para, a partir disso, elaborar um plano de atendimento. Nessa etapa, observam-se quais as habilidades que a criança já tem e as dificuldades; feito isso, faz-se o levantamento de materiais e equipamentos

para, assim, organizar plano de atuação.
Para participar do AEE, muitos alunos já vão com laudo médico alegando a necessidade de atendimento especializado, e outros são detectados pelo professor em sala de aula, nesses casos, é passada para a gestão da escola e para a família a necessidade deste estudante, que então poderá ser encaminhado ao AEE. O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Nota Técnica, 11/2011).
Nessas salas são propostas e desenvolvidas atividades que se diferenciam das que ocorrem em sala de aula comum. Essas atividades não são substitutivas, tampouco são repetições de conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula ou reforço escolar. São um conjunto de procedimentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos que atenda as especificidades de cada aluno com deficiência (BRASIL, 2009).
Silva (2011) sintetiza que um plano de AEE deve possuir os seguintes objetivos são: a) propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades na leitura e escrita e conceitos lógico-matemáticos; b) providenciar novos materiais de baixa tecnologia (como joguinhos da memória, alfabeto móvel, boliche de números, jogos que exigem raciocínio lógico) e atividades diversificadas do mesmo conteúdo; c) promover encontros com a professora da sala de aula para elaboração de atividades pedagógicas que promovam aprendizagem significativa, e d) gerar atividades de socialização entre os alunos.
Em decorrência dessa possível reunião, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estipula no seu artigo 6º, os profissionais que poderão atuar na identificação, assessoramento, avaliação e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta composição, salienta-se o papel imprescindível de formação contínua sendo inerente a todos os professores, visto que:

[...] muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma centração em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação "assusta" o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos que lhe foram apresentados na formação (RODRIGUES, 2003, p. 97).

Assim, fica evidente que o profissional que atua na sala de recursos precisa ser realmente alguém que tenha uma qualificação para exercer tal função. Por ser um trabalho direcionado ao público alvo da educação especial, é preciso que os docentes estejam atentos para analisar cada particularidade desse público, organizando o espaço e utilizando recursos para eliminar barreiras que impeçam a autonomia e independência desses alunos. Isso não significa que os outros profissionais da escola não devem estar isentos de buscarem uma formação que lhes permita desenvolver suas funções docentes também com os alunos com deficiência no que for necessário.
O AEE juntamente com o professor da sala de aula comum, no trabalho colaborativo, deve ajudar no desenvolvimento das habilidades que acriança com deficiência intelectual possui; para isso acontecer, é preciso que a escola propicie adequações nas atividades, bem como elimine as barreiras que comprometem a fala, a comunicação, o raciocínio, ajudando o aprendiz a avançar na aprendizagem. Para, além disso, o uso de diversas tecnologias, sejam digitais, sejam produzidas pelo professor especialista, como as ferramentas de tecnologia assistiva (TA) e os métodos de comunicação alternativa (CA) dentro da sala de recurso, são importantes para promover a aprendizagem.
A importância da Tecnologia Assistiva na educação já é uma realidade em relação a qualquer tipo de aluno, muito mais ainda em se tratando de alunos com deficiência visual. Desse modo, a abrangência da TA não se restringe somente a recursos em sala de aula, mas estende-se a todos os ambientes da escola, propiciando acesso e a participação de todos os alunos e durante o tempo

todo. O professor e toda equipe da escola têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais.
Quando falamos sobre a TA percebemos uma preocupação em saber tratar com originalidade os problemas funcionais de pessoas com deficiência para que encontremos alternativas e estas realizem tarefas do cotidiano da forma que for melhor para elas. Uma pessoa com deficiência física pode passar por várias dificuldades em tarefas na escola em casa e muitas vezes ficam dependendo dos cuidados e ajuda dos outros (BERSCH; SCHIRMER, 2007).
Nesta perspectiva, Bersch (2007, p.31) conceitua as TA's da seguinte forma: "recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão". Logo, é todo o arsenal de recursos que irão ampliar e propiciar possibilidades às pessoas com deficiência.
As TAs permitem à pessoa com deficiência realizar tarefas que uma pessoa não deficiente pode fazer sem o uso da tecnologia. Segundo DAMASCENO e GALVÃO FILHO (2002) o objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.
Ainda que saibamos dessas concepções de Tecnologias Assistivas, muitos ficam confusos, acreditando que qualquer recurso tecnológico pode ser uma TA, mas uma ferramenta tecnológica só se torna uma TA quando é adaptada para que o indivíduo com deficiência exerça suas habilidades. Podemos exemplificar o computador no meio educacional, se este não tiver uma adaptação com finalidade de fazer o aluno com necessidades especiais utilizá-lo, acaba por ser apenas uma tecnologia comum dentro da escola.
A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma das modalidades da TA, que possibilita aos sujeitos envolvidos a construção de outras formas de comunicação, identificando e valorizando as formas expressivas pré-existentes nos indivíduos que apresentam dificuldades para se comunicar como gestos, sons, expressões faciais e corporais (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Este recurso é utilizado no intuito de demonstrar desejos, necessidades, opiniões, posicionamento e outras formas de expressões, tendo como objetivo expandir ainda mais o repertório comunicativo, a 9 partir da utilização de recursos como cartões e pranchas de comunicação (alfabética, palavras ou imagens), vocalizadores ou através da utilização do próprio computador.
A CAA pode ser estruturada de duas formas: pela expressão individual sem auxílios externos (sem tecnologias), utilizando canais alternativos à fala como gestos, sons, expressões faciais que podem aplicados para significados sociais de expressão do desejo, das necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: sim, não, olá, tchau, banheiro, fome, dor, quero (determinada coisa para qual aponta). Ou também pode ser compreendida como uma forma de ampliar o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão através de auxílios externos organizados como baixa e alta tecnologia (CORTES, 2015). De baixa tecnologia (ou baixo custo) podemos destacar os cartões, as pranchas, tabelas de organização, álbuns de fotos, porta documentos, entre outros e de alta tecnologia (alto custo) encontramos vocalizadores, teclados e mouses especiais, ou as tecnologias computacionais a partir de softwares específicos. (ZAPOROSZENKO; ALENCAR, 2008).
Vários são os sistemas de CAA disponíveis atualmente. Os profissionais da educação e saúde podem escolher recursos de baixa tecnologia ou recursos de alta tecnologia. Os Recursos de Baixa Tecnologia são recursos mais acessíveis como figuras, materiais confeccionados, prancha de comunicação e materiais impressos, gestos manuais, expressões faciais, código Morse e signos gráficos como a escrita, desenhos. Podem ser também utilizados o Sistema de Símbolos Bliss, Pictogram Ideogram Communication System – PIC, Picture Exchange Communication System. Os símbolos utilizados nesses sistemas podem ser trabalhados em pranchas, painéis, carteiras ou outra forma acessível a quem os utilize. Os recursos de Alta Tecnologia oferecem sistemas de comunica-

ção mais sofisticados, utilizam os meios simbólicos em associação aos equipamentos eletrônicos. São eles: Bliss-Comp, PIC-Comp, PCS-Comp ImagoAnaVox, Comunique, dentre outros.

Para Deliberato, et.al (2013), propiciar o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes passa a ser uma das principais metas de qualquer proposta de ensino e aprendizagem, seja ela direcionada aos indivíduos sem alterações na comunicação oral, ou àqueles com impedimentos comunicacionais, em decorrência de uma deficiência.

Como consideramos a comunicação no sentido que ultrapassa a fala, consideramos a expressão facial e corporal, a escrita, os gestos e o uso da simbologia presentes na Comunicação Alternativa como formas propícias para o desenvolvimento da linguagem. É num movimento de ação compartilhada entre os sujeitos para com o objeto ou signo em questão. Sabemos que é de extrema importância inserir o mais cedo possível o sujeito ao uso da simbologia presente na Comunicação Alternativa, pois é na interação dos sujeitos que se dá o desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

A educação é assegurada por lei como sendo um direito de todos, desde a Constituição de 1988, sendo assim, todas as pessoas, independente de suas condições tem o direito de frequentar a escola. E cabe à escola adaptar-se para receber os alunos com todos os diferentes aspectos. Neste sentido se deu a implementação das salas SRM, conforme o Programa previu, juntamente com a formação dos professores para que houvesse práticas inclusivas.

Concluímos que a trajetória da Educação especial no Brasil foi longa com mudanças relevantes para o cenário da educação e, atendimento especializado das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Hodiernamente, podemos ver que as pessoas com deficiência participam ativamente da sociedade, ao contrário do que acontecia na época imperial, em que eram vistos como pessoas marginalizadas e inválidas não tinham direito a educação, eram excluídas da sociedade. Foram muitos anos de luta, para que os seus direitos fossem aprovados e, com o passar do tempo, foram sendo publicadas as políticas públicas que beneficiavam o público alvo da Educação Especial

Assim sendo, a educação inclusiva garante aos alunos com deficiência o acesso à escola comum, quebrando as barreiras que muitas vezes são impostas pela sociedade, impedindo assim, a frequência e desenvolvimento do aluno em sala de aula. O ensino desenvolvido nas salas de inclusão se torna o complemento ou até mesmo a base das etapas que os alunos devam passar. Com apoio o aluno se sentirá acolhido e assim, terá mais vontade ao realizar as atividades propostas. O professor com seu empenho será o ponto chave para o crescimento e desenvolvimento dos alunos com deficiências.

É necessário destacar que a inclusão social, por mais que seja objeto de pauta para a reivindicação de política pública, não é tema que diga respeito somente à pessoa com deficiência, à sua família e ao Estado, mas a toda sociedade, pois pressupõe a cooperação, a solidariedade, o respeito e a valorização das diferenças e, acima de tudo, o reconhecimento de que todo cidadão tem direito à dignidade. Como também a implementação de mecanismos de fiscalização nos estados e municípios, para que desta forma possam garantir o que manda a lei ofertando, desta forma, direitos igualitários a todo cidadão.

Buscou compreender os aspectos favoráveis que o AEE é capaz de oportunizar aos estudantes deficientes uma educação de qualidade na escola comum, além de examinar a importância do trabalho pedagógico desse profissional especializado e sua colaboração para a socialização e interação dessas crianças e os demais eixos de trabalho. Apontou uma proposta de inclusão sem preconceito para com os alunos com surdez nas escolas comuns. É solene ressaltar que o trabalho do AEE é feito em conjunto com os demais professores, onde todos elaboram uma proposta pedagógica que favorece o aluno e atende suas necessidades respeitando os limites de cada um deles. Diante disso, é inevitável políticas que abraçam a formação desses profissionais para atuar com louvor utilizando os recursos adequados para a educação dos alunos com deficiência em sala de aula.

Por fim, importante pensarmos que, assim como para alunos com deficiência, é necessário refletir que a inclusão não abrange apenas as deficiências, mas a diversidade da condição humana e que qualquer aluno pode apresentar em qualquer momento de sua trajetória escolar uma deficiência ou limitação. Uma Lei de Inclusão, deveria abranger à outras condições que excluem nos contextos e ambientes escolares. Pode parecer que isso não tem relação com o assunto abordado neste trabalho, mas tem, pois só haverá inclusão quando houver empatia, afetividade e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.517/2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024. MEC/SEESP, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

BERSCH, Rita. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência física SEESPI <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: mar t 2024.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. TA no Processo Educacional. In.: BRASIL. Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf> 07/09/2017

CORTES, C.C. Comunicação Alternativa: Um Outro Olhar Para Se Comunicar. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2015.

DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES.M. J. Trilhando juntos a Comunicação Alternativa/ Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

LOPES, Laís. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Acessibilidade. Tese de Mestrado. PUC-SP, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RIBAS, J. B. C. O que são deficientes. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES, David (Org.). Educação inclusiva: as boas e más notícias. In: _____. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto [Portugal]: Porto Editora, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, M. R. S. Deficiência Intelectual: estudo de um caso real. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE área de educação especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SLOBOJA, Rosenilda. A acessibilidade e a inclusão social de deficientes físicos (cadeirantes) nas escolas público-estaduais de Goioerê: superando as barreiras na educação. 2014. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Cap. 21. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4186/1/MD_ENSCIE_

IV_2014_8 6.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2024.
ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. Caderno pedagógico série: educação especial. Secretaria da Educação Superintendência da Educação Universidade Estadual de Maringá Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

INDISCIPLINA NA ESCOLA

RODRIGO SOARES ROCHA

RESUMO
Conhecemos o problema encontrado pelos professores em sala de aula muitas vezes o desconhecimento por parte das leis pode interferir na gestão, pois o docente não sabe até onde vão os direitos e deveres dos alunos em relação à lei. O docente tendo um bom fundamento baseado na legislação vigente pode saber melhor como agir perante as situações de conflito ou até mesmo de uma violência contra a criança e adolescente, que tem o professor como mediador de conflitos. O docente que deve ser reflexivo perante das dificuldades apresentadas. A pesquisa distingue que o conhecimento do professor diante do estatuto da criança faz toda a diferença, pois o professor como mediador do processo educacional vai ter competência de agir com as dificuldades em relação a conflitos e com a indisciplina e até mesmo déficit de aprendizagem, pois um estudante vítima de violência não vai ter o mesmo rendimento na aprendizagem escolar que os demais estudantes. O professor juntamente com a equipe escolar ou até mesmo com a familia em torno da escola tendo os conhecimentos de direitos e deveres que regem a lei pode atuar de forma harmoniosa orientando os pais como agir diante de um abandono intelectual ou até mesmo diante de faltas constantes que tanto pode atrapalhar o seu andamento em sala de aula. O resultado das análises bibliográficas traz o professor reflexivo e atuante como peça fundamental para ajudar a proteger a criança vítima de violência exclusão abandono intelectual e exclusão social, pois o desconhecimento traz a negligência da sua fundamental importância para melhor gestão em sala de aula possibilitando um aprendizado significativo e qualidade de vida a criança. Enfim o professor como mediador tem papel fundamental para utilizar de estratégia reflexiva e embasamento para resolver as possíveis dificuldades em suas ações, como tratar seu aluno e como interagir juntamente como a equipe escolar e conselho de escola e sempre escolher a melhor solução para atuar de forma e compartilhar os conhecimentos diante do estatuto da criança e adolescente.

PALAVRAS-CHAVE: estatuto da criança e adolescente; professor reflexivo; equipe escolar.

ABSTRACT
We are aware of the difficulties encountered by teachers in the classroom; often, lack of knowledge of the laws can interfere with management, as the teacher does not know how far the rights and duties of students extend in relation to eca. The teacher, having a good foundation, can know better how to act in situations of conflict or even violence against children and adolescents who have the teacher as a mediator of their conflicts. The teacher who must be reflective in the face of the difficulties presented, the research points out that the teacher's knowledge of the child's status makes all the difference, as the teacher as mediator of the educational process will be able to better act with the difficulties in relation to conflict management and aspects such as indiscipline and even a learning deficit, as a student who is a victim of violence and abandons will not have the same academic performance as the others. The educator, together with the school team or even with the community around the school, having knowledge of the rights and duties that govern the law, can act harmoniously, guiding parents on how to act in the face of intellectual abandonment or even in the face of constant absences. This can disrupt your progress in the classroom. The result of the bibliographical analyzes brings the reflective and active teacher as a fundamental piece to help protect children who are victims of violence, exclusion, intellectual abandonment and social exclusion, as lack of knowledge leads to neglect of its fundamental importance for better management in the classroom, enabling learning meaning and quality of life for the child. Finally, the teacher as a mediator has a fundamental role to use a reflective strategy and basis to resolve possible difficulties in their actions, how to treat their student and how to interact together with the school

team and school council and always choose the best solution to act in form and share knowledge regarding the status of children and adolescents.

KEYWORDS: status of children and adolescentes; reflective teacher; school team.

INTRODUÇÃO

A pesquisa visa analisar a temática do estatuto da criança e do adolescente e suas influências na metodologia e reflexão do professor que com análise e reflexão pode de maneira positiva mobilizar conjunto a equipe pedagógica ações em torno de evitar casos de violência contra a criança e adolescente por muitas vezes vulneráveis diante das lacunas sociais.

O professor diante dos desafios em sala de aula, ou seja, no seu dia-dia encontra por muitas vezes casos de evasão escolar abandono intelectual por pais que desconhecem a legislação que protege a criança.

Diante dessa pesquisa visa-se buscar possibilidades em torno da reflexão e ação de como o conhecimento desse assunto pode melhorar a gestão do professor em sala de aula para buscar a proteção eficaz da criança e adolescente na escola que por muitas vezes não sabe se situar diante dos direitos e deveres causando evasão escolar e abandono.

O presente trabalho busca alternativa frente à legislação educacional vigente para demonstrar como o desconhecimento total ou parcial pode dificultar a ação do professor que visa um ensino de qualidade que realmente conduza a um aprendizado significativo sem esquecer-se da sua gestão contra indisciplina abandono escolar mau tratos e abandono intelectual.

A pesquisa visa contribuir com análise e comparação de autores para elucidar como o professor pode atuar de maneira harmoniosa e técnica no seu dia-dia para ser realmente um ser político e reflexivo no seu ato de ensinar e aprender constantemente.

Analisar e indicar as melhores possibilidades para intervenção pedagógica e da equipe escolar em torno da temática da legislação que protege a criança e adolescente diante da violência que tanto atrapalha a vida escolar do aluno, mas que por muitas vezes a legislação é desconhecida ou entendida parcialmente sendo assim não contemplada por pais professores e comunidade escolar.

Diante dos desafios e confrontações de autores e análise do estatuto busca-se uma melhor alternativa para que o professor possa fazer uma gestão consciente reflexiva e até mesmo política para saber lidar melhor com os casos de indisciplina evasão escolar, maus tratos abandono intelectual e toda violência contra a criança no ambiente escolar.

Busca se também analisar como a equipe escolar pode atuar de forma coletiva unindo professores, pais e comunidade local para discutir e se apropriar do conhecimento diante do tema, saber dos direitos e deveres e como a família pode ser peça chave, junto com a escola para uma educação de qualidade e que respeita o universo cultural da criança.

O tema é relevante visto que a desconhecimento por parte de professores, pais e comunidade escolar sobre os direitos e deveres em torno da legislação que ampara a criança, ainda existe uma grande lacuna, pois a violência ainda é um grande desafio social em nossos pais.

A análise crítica da gestão em sala de aula pode trazer uma mobilização diante da temática apresentada o trabalho busca responder qual a melhor maneira de lidar com os conflitos em sala de aula e como utilizar de benefício as leis que protegem a criança.

Investiga se como buscar a melhor alternativa para gestão em sala de aula de um tema que pode ser fácil ou complicado dependendo do modo que for conduzido pela equipe escolar para resolver os conflitos do dia-dia em sala de aula.

O estatuto como pauta e abordado de forma aliada a comunidade escolar assume um papel de grande importância no meio educacional, pois existem ainda muitas dúvidas em torno do assunto que deve ser refletido e analisado para uma ação eficaz e necessária por todos os envolvidos pais, professores profissionais da educação e sociedade.

Como os pais devem ser orientados para refletir suas responsabilidades e deveres diante do tema, como professores e equipe escolar devem atuar a pesquisa visa comparar as leis e autores para elucidar a problemática

levantada para uma busca incansável pela qualidade da educação.

Uma das questões levantadas é saber como as leis que regem o estatuto da criança e pode influenciar a melhora da aprendizagem e qualidade de vida dos alunos vítimas de violência seja qual for abandono, evasão escolar, maus tratos e outros, e como professor pode objetivar sua metodologia em frente a essa situação alarmante.

Qual a postura que o professor precisa para enfrentar as dificuldades em relação ao tema apresentado, como o conhecimento em torno das leis pode influenciar de maneira positiva a gestão de conflitos encontrados pelo professor em sala de aula no seu dia-a-dia.

A pesquisa visa responder qual é o papel do professor e da comunidade escolar diante do conhecimento das leis que protegem a criança e como essa situação de desconhecimento das leis pode influenciar de maneira direta ou indireta o aprendizado e qualidade de vida do aluno.

Portanto faz-se necessária a investigação e comparação de análises para dar a melhor resposta as confrontações bibliográficas a seguir.

É consideravél o avanço em torno das leis que regem o estatuto da criança e adolescente que veio trazer maior proteção aos direitos e deveres que possam assim servir de ferramenta a toda a comunidade escolar professores, pais, diretores e cidadãos em busca dos seus direitos.

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranqüila que implica abraçarmos a causa e, realmente, "criar a cultura da paz", iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

É preciso apoio da escola em especial o professor sempre em conjunto com família dando um suporte ou até mesmo denunciar casos de abandono, pois por muitas vezes os pais desconhecem o estatuto da criança e adolescente podendo até prejudicar a criança e sua evolução e na sua aprendizagem.

Dessa forma esses problemas também são uma questão legal e não tão-somente afetivos sociais ou educacionais, onde o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: é dever de todos velarem pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, ainda, no artigo 13, de maneira mais clara destacamos: "Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providencias legais (ECA, 1990).

É característica marcante certo isolamento social ou mudança repentina no aluno gerando até mesmo indisciplina com uma série de conflito que o aluno sozinho não consegue se resolver internamente e precisa de ajuda no caso do professor mediador e reflexivo diante das leis de proteção à criança sempre com apoio pedagógico da escola e da família respeitando as leis.

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranquila que implica abraçarmos a causa e, realmente, "criar a cultura da paz", iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

No caso específico de maus tratos pode trazer prejuízos irreparáveis à criança que vai mudar seu comportamento e por muitas vezes tem a escola como fonte de proteção com a sociedade atual os valores familiares estão cada vez mais em segundo plano o estatuto da criança e do adolescente vem sendo uma importante ferramenta até mesmo educacional pois o professor pode ate mesmo reparar os danos informando a unidade uma possível violência e maus tratos contra a criança.

O conhecimento adquirido em relação ao presente estudo beneficiou a compreensão da importância da prática pedagógica na construção de propostas e medidas de prevenção e principalmente em não se omitir diante dos maus tratos em crianças no âmbito familiar dentro da escola.

Dessa forma o estudo nos leva a constatar e afirmar o valor da prática pedagógica na identificação desses casos de maus tratos contra crianças e na intervenção em que o professor deve ter na decisão de ajudar e prevenir essas crianças que sofrem desses agressores quemuitas vezes são seus próprios familiares. E tomar umadecisão correta para que essas crianças não sejam depreciadas durante seu processo de ensino aprendizagem e para que elas não fiquem traumatizadas para a vida inteira.

Através das consequências da violência é dever da escola mediante a observação dos professores relatarem casos de maus tratos no âmbito familiar, onde o professor precisa estar frente a esses casos, principalmente observando os comportamentos dos alunos que podem indicar a ocorrência de maus tratos e analisar essa problemática no desempenho escolar dessas crianças (SAYEGH, 2009).

As dificuldades que a criança vai enfrentar em suas relações sociais na escola e em casa com a família deve ser tema de reuniões com pais e comunidade escolar deve ser compreendida e informada aos pais alunos e equipe escolar sobre a legislação em torno do estatuto da criança e adolescente que por muitas vezes e desconhecido ou parcialmente entendido. A violência contra a criança pode interferir de maneira negativa na vida escolar do aluno.

Desde As intervenções pedagógicas no contexto da criança que sofreu maus tratos têm por objetivo favorecer a notificação da ocorrência de maus tratos, fortalecerem os laços de pais e crianças, prevenção de maus tratos, assim possibilitando que a criança tenha a sua saúde mental preservada e deste modo favorecer a aprendizagem (SAYEGH, 2009). Das intervenções pode-se dizer que a notificação é a intervenção mais efetiva para a criança que sofre maus tratos com a notificação faz com que as autoridades legais enquadrem os autores da violência no programa, na tentativa dos pais não maltratarem seus filhos (BRITO et. al, 2009).

É fundamental reconhecer as mudanças bruscas de comportamento, pois a criança vítima de qualquer tipo de maus tratos pode apresentar comportamento violento com os demais colegas de sala, ou até mesmo crises de choro ou certo isolamento social cabe o professor analisar e conversar com a criança e investigar tal situação para que o rendimento pedagógico não fique abalado e a criança como centro do processo educacional não tenha seus direitos violados.

A criança necessita de condições ambientais, psicológicas adequadas para que haja aprendizagem, ou seja, a criança que estiver sofrendo maus tratos poderá ter a sua apren- dizagem prejudicada por conta do reflexo que a violência trará. Como: baixa autoestima, distúrbios de ansiedade, problemas de indisciplina, isolamento social, dificuldades em reter informação, deste modo, fazendo com que a criança tenha dificuldade em aprender e a apreender informação (SAYEGH, 2009).

A causa e, realmente, “criar a cultura da paz”, iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

É preciso apoio da escola em especial o professor sempre em conjunto com família dando um suporte ou até mesmo denunciar casos de abandono, pois por muitas vezes os pais desconhecem o estatuto da criança e adolescente podendo até prejudicar a criança e sua evolução e na sua aprendizagem.

Dessa forma esses problemas também são uma questão legal e não tão-somente afetivos sociais ou educacionais, onde o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, ainda, no artigo 13, de maneira mais clara destacamos: “Os casos de suspeita ou confir- mação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providencias legais (ECA, 1990).

É característica marcante certo isolamento social ou mudança repentina gerando até mesmo indisciplina esta constante pode gerar uma serie de conflito se estigmas que o aluno sozinho não consegue se resolver internamente e precisa de ajuda no caso o professor mediador e reflexivo diante das leis de proteção a criança sempre com apoio pedagógico da escola e da família

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranquila que implica abraçarmos a causa e, realmente, "criar a cultura da paz", iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

No caso específico de maus tratos pode trazer prejuízos irreparáveis a criança que vai mudar seu comportamento e por muitas vezes tem a escola como fonte de proteção com a sociedade atual os valores familiares estão cada vez mais em segundo plano o estatuto da criança e do adolescente vem sendo uma importante ferramenta até mesmo educacional pois o professor pode até mesmo reparar os danos informando a unidade uma possível violência e maus tratos contra a criança.

Entende-se por maus tratos qualquer dano físico ou psicológico não acidental contra criança, ocasionado por seus pais ou cuidadores, decorrentes de ações físicas, sexuais e emocionais, de omissão ou permissão, e que ameaçam seu desenvolvimento normal tanto físico como psicológico. O desenvolvimento da criança ocorre através das experiências de adaptação ao meio, às crianças adquirem uma forma própria de se desenvolver através da construção pessoal de conhecimento, e este processo é individual, pois ocorre através do conflito cognitivo causado pela relação do sujeito com o objeto. Isto define a construção individual como singular e diferente com tudo, a criança tem chance de errar e construir (BLAYA, 2006).

O conhecimento adquirido em relação ao presente estudo beneficiou acompreensão da importância da prática pedagógica na construção de propostas e medidas de prevenção e principalmente em não se omitir diante dos maus tratos em crianças no âmbito familiar dentro da escola.

Dessa forma o estudo nos leva a constatar e afirmar o valor da prática pedagógica na identificação desses casos de maus tratos contra crianças e na intervenção em que o professor deve ter na decisão de ajudar e prevenir essas crianças que sofrem desses agressores quemuitas vezes são seus próprios familiares. E tomar umadecisão correta para que essas crianças não sejam depreciadas durante seu processo de ensino aprendizagem e para que elas não fiquem traumatizadas para a vida inteira.

A vida moderna faz com que as famílias percam um contato natural que vem de anos, hoje não há mais tempo para as reuniões conversa com os filhos, os almoços e as celebrações em família, o ritmo de vida do mundo moderno esta cada vez afastando mais as pessoas.

É preciso que a família saiba qual é seu papel diante da educação dos filhos, pois a falta de tempo não pode ser desculpa para violência e casos de abandono que pode trazer danos psicológicos em longo prazo.

A escola deve fazer um elo, que às vezes pode ser rompido sabemos que a cri- ança por muitas vezes repete o comportamento que vem de casa causando assim brigas desrespeito entre professores alunos e até mesmo violência verbal física ou até casos de bullying.

Em uma sociedade em que os valores estão cada vez mais invertidos e a família que não consegue dar uma atenção necessária e não consegue educar sua criança que por muitas vezes vem de vulnerabilidade social, programas televisivos cada vez mais violentos e fora do contexto, como a escola pode ajudar a família uma questão que certamente pode ajudar seria uma reunião de pais com pauta ou até mesmo participação de um psicólogo tirando duvidas como educar corretamente para não se utilizar somente de violência e como seria uma estratégia adequada para cada situação.

Quando se deseja uma educação realmente preocupada com os valores e princípios

que regem os projetos políticos pedagógicos e preciso orientar a atuação da família e também denunciar quandopreciso somente com uma atuação conjunta podemos realmente ter uma educação de qualidade.

INDISCIPLINA NA ESCOLA

Um dos problemas frequentes em nosso sistema educacional é a Indisciplina, um mal que pode atrapalhar o aprendizado, mas que bem conduzido pode elucidar o trabalho do educador. É necessária uma ampla discussão com conselho de escola, equipe de mediação de conflito após análise, experiências fica evidente que a aproximação da família é necessária para que o trabalho pedagógico faça sentido ao aluno.

A escola como protagonista e um agente responsável por inserir o aluno na sociedade devem trabalhar questões de cidadania, inteligência emocional, bullying, racismo que são de grande relevância na sociedade atual, a escola deve saber seu poder transformador.

A escola deve saber qual caminho deve seguir dentro de sua proposta currículo, projeto político pedagógico, e projetos realizados pelos professores que são peça fundamental numa escola que se a favor de uma igualdade e equilíbrio onde se possa ter o conhecimento de direitos e deveres onde a legislação seja de conhecimento da família do estudante saiba o propósito.

A comunicação entre a escola e a comunidade é essencial no processo formativo dos alunos uma boa intervenção pode evitar muitos problemas relacionados com indisciplina ou até mesmo fatores que podem ocasionar um ambiente conflituoso é preciso que os pais saibam onde possam atuar diante da educação dos seus filhos e a escola precisa saber qual é o seu papel político pedagógico diante dos problemas do cotidiano escolar a presença da família na escola é fundamental até mesmo para a família saber como seu filho está na escola tanto em notas como todo seu processo pedagógico.

O professor deve equilibrar suas ações em sala de aula e saber que não existe somente direito, mas também deveres que o aluno deve cumprir em sala de aula e no ambiente escolar.

É preciso que o professor tenha sensibilidade e saiba identificar a origem dos casos de violência, desrespeito de qualquer ordem e comunique a direção da escola para uma possível reunião com os responsáveis legais da criança para mediação do conflito, pois uma falha de gestão em sala de aula pode inferir algum artigo o professor não pode guardar sozinhas suas frustrações é preciso conhecer um órgão de instância maio que é o conselho tutelar e suas ações.

A imensa necessidade em que o professor tenha acesso a acesso a cursos, palestras, e terem apoio de profissionais como psicólogos, neurologistas, médicos e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, o trabalho com legislação educacional é um tema ainda a ser muito trabalhado em ambiente escolar.

Há falta de incentivo das autoridades competentes e nas políticas educacionais com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esses alunos vindos de camadas esquecidas de nossa sociedade e como efeito, vemos uma "lacuna" existente resultando na exclusão dos alunos por pais e vítimas da violência.

Em se tratando da formação inicial, entendemos que apesar da grande necessidade, muitos cursos de formação de professores não promovem o desenvolvimento e aprofundamento na área das necessidades especiais, ou até, por várias vezes, não divulgam este conhecimento de forma plena.

É imprescindível uma formação contínua, o que se apresenta aos professores raramente está inserido na sua realidade em que se identificam os problemas das necessidades especiais no caso em questão o autismo, sem contar que a disponibilização de recursos materiais oferecidos é crítica, insuficiente e inadequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comparações às referencias bibliografias conclui-se que a metodologia intencional, ou seja, a ação do professor vai fazer total diferença para interveção de conflitos em torno das leis de proteção da criança e do adolescente, e umas das ferramentas primordiais é o conhecimento e reflexão das leis bem como a ação conjunta da escola coma a família.

Um dos resultados observado é que se conhecendo as características fundamentais do estatuto da criança e do adolescente o professor pode se apropriar do conhecimento chave para usar a lei a seu favor e conseguir melhorar sua gestaõ e conflitos encontrados no dia em sala de aula.

Entretanto, os professores têm que repensar o seu papel. Precisam desenvolver as competências situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais. O educador precisa refletir na mesma lógica das capacidades e atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos alunos, tem-se que considerar um constante processo de autoformação e identificação profissional.

Faz-se necessária após análise que a ação do professor atuante e reflexivo e pesquisador e que busque sua atualização profissional que vai fazer toda diferença, pois sua estratégia pode incluir de maneira positiva o aluno com autismo para que futuramente o aluno possa ser inserido em nossa sociedade respeitando o universo cultural da criança.

O educador deve também conhecer as características principais do (eca), conhecendo para poder intervir diante das situações de conflitos apresentadas é necessário também o registro das situações ocorridas para que sirvam de orientação e encaminhamento de agressões para direção da escola e posteriormente para o conselho tutelar casos de maus tratos e violência contra criança e adolescente.

Na parte governamental é preciso investimento em toda educação dando também atenção à formação inicial dos professores e gestores.

A fim de ampliar o conhecimento em torno das leis que regem a educação é preciso ter formação continuada para que o professor possa agir diante das dificuldades e na relação de conflitos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8. 069 de 13 de julho de 1990.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias. Porto Alegre, n. 8, ano 4, jul. /dez. 2002.

DELUTY, R. H. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. Cognitive therapy and research. vol. 5, p. 309-312, 1981

MARCELO, Carlos Garcia. Formación del profesorado para el cambio educativo. ed. Barcelona: EUB, 1995.

PIRES, A. L. D. MIYAZAKI, M. C. O. S. Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão de literatura para profissionais da saúde. Arquivos Ciências Saúde, v. 12, n. 1, p. 42-9, 2005.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdu- ção. 3. ed. Brasília: MEC, vol. 1, 1997.

WEBER, L. N. D. Videogame e TV. .. Socorro. Disponivel em: Acesso em: 12 dez. 2002

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. Em Nogueira, M. A; Romaneli, G, ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola: Trajetória da escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17-43.

OS DESENHOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS

ROSANA MARTIN DOS SANTOS

RESUMO

O trabalho traz como o foco a importância do desenho como uma arte na vida das crianças no desenvolvimento cognitivo, tratando-se de uma técnica pedagógica, a respeito de um conjunto de atividades humanas onde desenvolve a criação de um mundo figurativo. A finalidade deste trabalho é pautar como os desenhos podem contribuir para as construções dos conhecimentos, ao desempenhar atividades artísticas e cooperar com as matérias tituladas fundamentais, em que podem ser trabalhadas através de várias formas agradáveis a partir de uma linguagem apropriada exigindo o auxílio das mãos. Os resultados encontrados foram o desenho já que é uma forma das crianças terem uma comunicação e uma expressão de seus sentimentos, tendendo ainda que não possam expô-los por meio da linguagem oral e escrita. Vale destacar que o contexto cultural e social de cada criança exerce influência direta na maneira como os desenhos são produzidos e interpretados. As referências visuais presentes na prática artística refletem, muitas vezes, os valores, crenças e tradições do grupo social ao qual a criança pertence. Por essa razão, é fundamental que os educadores considerem as especificidades culturais e promovam um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade e incentive a expressão individual. Esta abordagem contribui para a construção de um ambiente pedagógico mais sensível e receptivo às diferentes formas de manifestação, fortalecendo a identidade cultural de cada aluno. Portanto a partir do que foi corroborado no trabalho conclui-se que é possível ter a certeza que o desenho tem verdadeiramente sua importância no processo de construção e desenvolvimento das crianças, ao promover a integração entre aspectos motores, emocionais e cognitivos, a atividade do desenho transforma-se em um poderoso recurso pedagógico, capaz de estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Cabe, portanto, aos educadores reconhecer a importância dessa prática e incorporá-la de maneira estratégica em seus métodos de ensino, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e aptos a enfrentar os desafios contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Expressão. Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

A análise sobre o desenvolvimento cognitivo através do desenho traz luz a importância a tal tema, sendo uma técnica pedagógica importantíssima, tratando-se de um conjunto de atividades humanas no qual desenvolve a concepção figurativa do mundo, no qual é possível ser realizadas de maneiras cheias de linguagens elaboradas, com a aptidão em detectar determinados características do desenvolvimento das crianças, dessa forma torna-se uma ferramenta que representa as percepções e concepções das crianças no ambiente no qual a mesma permanece inserida, corroborando a seriedade dos desenhos no aprimoramento cognitivo.

O artigo avalia de quais formas os desenhos podem colaborar para as constituições dos conhecimentos, no instante que exercer as práticas artísticas e contribuir com as matérias designadas essenciais, no qual é possível serem exploradas por diversas maneiras agradáveis por meio de linguagens adequadas demandando o auxílio dos olhos, das mãos, e instrumentos, submergindo o grupo potencial dos indivíduos.

Tratando-se das mais imprescindíveis maneiras de expressão das crianças no qual ainda não dominam as linguagens escritas, que através de riscos e ao desenhar múltiplos movimentos, procure o domínio do seu próprio corpo, tendo a aptidão de desempenhar habilidades por meio da mesma que acarretará no desenvolvimento dos níveis cognitivos e afetivos, trazendo como finalidade uma alfabetização prazerosa, exercitando a coordenação motora e sua aptidão de concentração e atenção onde virá a ser exercitado nos âmbitos escolares.

As escolas se tratam de espaços preparados para beneficiar o aprimoramento dos processos explorando e experimentando, apre-

ciando a imaginação e o descobrimento do desenho sendo uma atividade escolar, visto que a partir do momento que o educando esboça seu desenho ele institui concepções do mundo onde encontrar-se inserida apreciando o novo, consentindo a construção e reconstrução de seus pensamentos.
Este trabalho tem um caráter descritivo, guiado através de uma análise bibliográfica com abordagens qualitativas. Assim além disso traz como desígnio o desenho e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e, portanto, beneficiando a abrangência do desenho na vida escolar e na infância, e assim contribuir para futuros estudos.

DESENVOLVIMENTO

O desenho infantil se estabelece como um assunto de diversas avaliações de muitos pesquisadores, e foi apenas em meados do final do século XX que o interesse por ele passou a ser notado por alguns teóricos em várias áreas distintas do conhecimento. O desenho é uma maneira das crianças possuírem uma comunicação e uma expressão de seus sentimentos, propendendo embora não poder expô-los através da linguagem oral e escrita (Salvador, 1988).
Sendo assim, a arte na etapa infantil, vai muito além de um entretenimento, é um entendimento expressivo das crianças, através delas mesmas, é a escolha de tais aspectos em que elas vivem, com os quais ela se identifica. Isso porque a arte oferece a elas uma ampla opção de possibilidades, sendo extremamente fundamental para o seu sucessivo processo de desenvolvimento perceptual e emocional (Iavelberg, 2013).
Segundo Mèredieu, (2006, p. 2), os estudos a respeito dos desenhos ampliaram-se e as áreas que no qual se favoreceram através dessa expansão foram a Pedagogia, Psicologia, a Sociologia e a Estética.
A contar desde então, tais entendimentos apresentaram uma ampla alteração devido a forma que os desenhos infantis eram enfrentados, como "malogros" ou "fracassos", visto que eram vistos como uma etapa banal de preparativo para a arte adulta. "[...] o aparecimento do que se chama arte infantil foi condicionado pela evolução das técnicas gráficas e plásticas e pela difusão cada vez maior do papel e do lápis, ocasionada pela baixa do custo de fabricação desses produtos" (Mèredieu, 2006, p. 4).
As crianças no século XIX apenas podiam criar seus desenhos quando lhe eram oferecidos materiais e instrumentos. Ao decorrer de um longo período, cada vez mais tornou-se o papel um produto caro, e várias delas não possuíam condições de ter tais suportes e, devido a isso, tinham que se satisfazer em escrever na areia. Ao decorrer dos períodos, cada vez mais os desenhos evoluíram com a ajuda de materiais e instrumentos modificados para o público infantil, por meio do surgimento de canetas hidrográficas, sobretudo nas escolas do maternal, e com o aparecimento do grafismo, empregando-se várias cores (Souza, 2013).
De acordo com (Moreira, 1997, p. 28) que "a criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento". A atuação de tal movimento trata-se de um rabisco que é impossível de ser entendido pelos adultos e que é a denominado de "garatuja".
Em tal etapa o desenho não possui compromisso com a representação de qualquer espécie. Através dos prazeres dos gestos, as crianças deixam suas marcas, por meio da conquista do controle de suas mãos utilizando os instrumentos. (Iavelberg, 2013, p. 102).
Em tal contexto, o trabalho dos educadores incide em ter conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve nesse âmbito de forças nas distintas culturas, como além disso incumbe à escola oferecer oportunidades no ensino dos vários campos do conhecimento. É necessário incentivar o lado criativo das crianças para que elas desenvolvam sua aptidão desenhista (Mèredieu, 2006).
Em tal contexto, é possível notar o desenho como uma maneira usada através da criança para expressar de forma concreta o conhecimento a respeito do ambiente que está em torno, sendo além disso um recurso nas mãos dos professores, para que unido a distintas informações, siga o desenvolvimento cognitivo infantil. Ao construir do mundo real imagens, explanada o que sabe diante do objeto simulado, tendo a possibilidade de construir seus conceitos na procura dessas representações da realidade (Souza,

2013).
Entre os vários pretextos a serem questionados, um deles trata-se do bloqueio emocional que determinados indivíduos inventam em seu ambiente, no qual a carência de motivações para colocar em pratica atividades e a ausência de envolvimento com objetos é detectada por meio do desenho. Escrever a respeito do desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil é muito importante visto que há distintas ideias em relação ao que seja o processo de desenvolvimento e além disso de aprendizagem (Mèredieu, 2006).
O procedimento de desenvolvimento vai alterar de criança para criança uma vez que é singular estando sujeito das circunstâncias de interações dessas crianças com seu meio, derivando na constituição de suas estruturas cognitivas. A educação infantil compreende dois períodos imprescindíveis e o que as crianças passam para que tenham um adequado desenvolvimento são eles os períodos sensório-motor e o pré-operatório (Iavelberg, 2013).
Por meio das criações artísticas as crianças desenvolvem distintas sensações que ao colocar em pratica as atividades, vão usar materiais que favorecem o desenvolvimento cognitivo infantil, sem contar que permite várias sensações táteis, auditivas, visuais e alifáticas que bancam como artificio incentivador, onde a criança irá elaborar conforme as suas conclusões próprias ao empregarem o material oferecido (Salvador, 1988).
Os professores poderão realizar perguntas aos alunos no período do desenvolvimento da atividade, a respeito do que sentem quando manuseiam, se aquilo possui cheiro, se faz barulho, se dá para amassar, dobrar ou rasgar e escrever a percepção de cada aluno. Para aprimorar noções pertinentes às características dos distintos objetos e suas possibilidades de transformações, os professores podem alocar vários materiais e itens na sala, dispostos de maneira compreensível, objetos que façam sons, como chocalhos de diversos tipos, livros, almofadas e materiais para construção que possam ser empilhados e sobrepostos.
Assim sendo dispor vários materiais com terra, área, farinha etc... que após serem baralhados entre si passam por processos de transformação acarretando resultados desiguais, oferecendo às crianças interessantes experiências. Posteriormente a esta experiência os educandos podem gradualmente desenvolver uma percepção interligada do próprio corpo através de sua utilização na concretização de algumas ações relacionadas ao dia-a-dia (Mèredieu, 2006).
As percepções dos elementos que fazem parte da paisagem do ambiente no qual vive é uma aprendizagem essencial para que as crianças possam desenvolver uma abrangência cada vez mais extensa da realidade social e natural e das maneiras de nela interferir. O desenho traz benefícios para que as crianças coloquem em pratica suas habilidades motoras e desenvolva a sua imaginação (Iavelberg, 2013).
E por meio de riscos e a utilização de vários movimentos, que a criança procure o controle do seu próprio corpo, dando a possibilidade de uma autonomia maior no contato com objetos no período da exploração de seus desenhos. Pertence aos professores a responsabilidade de estimular o desenvolvimento dessas atividades, trazendo para à criança espaço satisfatório que permita o aumento dos seus movimentos.
Cada vez mais as coordenações motoras das crianças vão sendo aprimoradas, e instituindo determinada facilidade para manipular os instrumentos utilizados o pincel e o lápis, transformando o contato com os mesmos mais firmes em meio aos dedos. De maneira gradual as crianças passam a rabiscar, suas garatujas passam por uma repaginada, com pertinências de acepções (Souza, 2013).
As crianças dão início ao momento de dar denominação às garatujas, aprimorando a coordenação motora assim como a linguagem oral, no qual em tal ocasião se depara em desenvolvimento até bem antes da linguagem escrita gradativamente, as crianças vão mentalmente se desenvolvendo e aperfeiçoando a sua coordenação motora (Iavelberg, 2013).
Nos seus respectivos esboços as linhas fecham, passando a existir definidas formas que a mesma vai interpretando, as escolas precisam ser um ambiente preparado para beneficiar o aprimoramento dos procedimentos cognitivos, emocionais, psicomotores, perceptivos e sociais das crianças

por meio da exploração e experimentação (Mèredieu, 2006).

Sendo assim, o desenho convém como ferramenta utilizada por meio das crianças para retratarem o conceito sociocultural onde está situada, sendo um modo de reproduções de ocorrências de suas vidas sociais e políticas. Ao unir o desenho elaborado através das crianças com anotações é possível embolsar instrumentos de compreensões das influências do meio social externo à escola, assim de quais maneiras as crianças notam tanto os conjuntos históricos quão o social (Souza, 2013).

No momento que as crianças desenham, elaboram pontes atreladas ao mundo real e o imaginário, demonstrando as suas compreensões e assimilações do mundo onde está inserida. Sem contar que, os desenhos consentem às crianças retratarem em dimensões diferentes, suas experiências pessoais pela procura da própria identidade (Mèredieu, 2006).

Por meio dos desenhos as crianças apreendem maneiras de falar coisas, e podem ser utilizadas como valiosos instrumentos no cotidiano dos professores que ao interpretá-los, podem alcançar resultados que irão promover o desenvolvimento e a aprendizagem nas salas de aula, visto que diversos empregam o desenho como um modo de embolsar tempo e manter as crianças distraídas, o desenho pode ser usado a partir do instante que passou um desígnio como encontrar plausíveis problemas. (Iavelberg, 2013).

No período da infância, a arte de desenhar acontece naturalmente e não precisa ser colacionada a técnicas do adulto. Deste modo os conceitos individuais que aconteceram durante o desenho vão estar muito sujeito da no qual o indivíduo encontrar-se inserido (Moreira, 1984, p. 20).

Tal espontaneidade acontecerá de maneira positiva a partir do momento que a criança sentir vontade e não se sentir pressionada em realizar alguma coisa no qual a mesma não deseje fazer, uma vez que, esboçar não se trata de uma ação imediata, já que é indispensável concentrar-se e ligar o mundo ao seu redor para apenas deste modo decodificar o que foi essencial e remoldar os desenhos. A contar das criações artísticas as crianças desenvolvem múltiplas sensações (Mèredieu, 2006).

Ao realizar atividades, utilizam materiais que chegam a beneficiar o desenvolvimento das percepções infantis, sem contar que consente várias sensações táteis, auditivas e visuais, que servirão como recursos motivadores, no qual as crianças vão produzir conforme suas próprias conclusões ao usarem os materiais oferecidos. Deste modo, para que seja possível que o professor identifique o desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, perceptivo, emocional, psicomotor e social, o desenho é usado (Mèredieu, 2006).

O desenho trata-se de uma das manifestações expressivas mais antigas que o ser humano já viu. As pinturas deixadas através dos homens da idade paleolítica e neolítica chamadas rupestres são modelos das suas características expressivas. Os indivíduos dessa época apresentam em comum o facto de não se preocuparem com o requinte das suas técnicas, contudo, com as suas representações expressivas (Iavelberg, 2013).

As representações expressivas destacam-se por consentir as expressões de sentimentos e emoções a favor da representação da realidade. Em tal contexto, o desenho significa para a criança uma maneira de expressar tudo o que pensa e sente, no qual demonstra as suas paixões, medos, afetos, dentre outros, estados emocionais e sentimentais (Sousa, 2003).

Conforme Piaget, (1961), a exteriorização da personalidade é a expressão, coloca-se em pratica por meio de jogos simbólicos, agradando os anseios e as precisões particulares de cada indivíduo. A expressão é pessoal e intima, isto é, não se deve ser pública, muito menos para comunicar alguma coisa para alguém e além disso serve para contemplar. Por esse motivo, no instante que a criança se expressa por meio dos desenhos, é possível averiguar que a mesma demonstra interesses nas suas realizações, deixando de lado esse interesse após ter finalizado, embora do desenho ainda ser fundamental para ela, deixa diretamente de lhe interessar. Visto que, a criança se expressa por meio do prazer e através da necessidade que possui de se expressar, não trazendo preocupações com os juízos técnicos e estéticos que poderão passar a existir da precisão de analisar

ou interpretar o seu desenho (Souza, 2013).
A expressão propende a modificar de individuo para indivíduo, já que o conjunto social, cultural e educativo além disso é diferente (Sousa, 2003). Por esse pretexto, a partir do momento que a criança faz um desenho, o conteúdo simbólico que simula, está sujeito absolutamente das razões das mesmas e da sua atuação cognitiva, no período em que o coloca em pratica.
O que por conseguinte implica, onde sua expressão e o seu teor simbólico, seja diferente, de uma criança para outra, não consentindo generalizações nas interpretações dos seus desenhos, sem contar que a criança modifica muitas vezes de simbolização para demonstrar as mesmas emoções. Para podermos interpretar o desenho da criança, é preciso ter a dedicação de um tempo, prestando atenção a maneira como o apresenta e realiza os movimentos, sem haver interferência, interrogando a respeito do que o mesmo está a desenhar (Iavelberg, 2013).
Possui uma função muito importante a interpretação uma vez que compreende a criança em si e não o seu desenho, para concretizar um estudo psicológico de uma criança por meio dos desenhos é indispensável observar vários de desenhos, apenas um não chega, estes precisam ser acompanhados de uma análise às verbalizações das crianças mencionadas no período da produção, como salienta (Arnheim, 1998).
Sobretudo uma vez que o mundo fantasmático da criança, isto é, sentimentos, fantasias, conflitos e emoções, só são acessíveis a contar de deduções e reconstruções, atreladas às peculiaridades dos seus esboços. Um número mais amplo de informações recolhidas permitirá, que o professor possa de uma maneira melhor compreender seu aluno desde aptidões até as suas limitações (Salvador, 1988).
Já que as crianças não desenham simulando a realidade visualizada, contudo a exteriorização do seus ser, incube mais ao psicólogo, sem retirar essa responsabilidade do professor, intender os conhecimentos daquelas crianças por meio do desenho. Pertence ao professor sugerir e oferecer às crianças as melhores condições possíveis para que elas sejam livres para se expressar por meio dos desenhos, e sempre estimulando-as e amparando-as (Sousa, 2003).
De acordo com Moreira, (1984), os desenhos são como locução para as crianças, que se comunicam e registram suas falas, além disso desenha também para escrever. Além disso é destacado pela autora, a partir da atitude de desenhar a criança constrói um mundo, jogos, silenciosos ou barulhentos, contendo ou não comentários, destacando tudo o que a criança para brincar desenha.
Para Salvador, (1988) o mesmo refere-se que ao desenhar a criança inventa ambientes e personagens onde vivem aventuras, aloca os seus sentimentos e os seus anseios no seu desenho, salientando que não é necessário solicitar ou falar para criança para desenhar, isto precisa ocorrer espontaneamente. Comprova-se que há distintos modelos de desenhos, estes podem ser classificados por desenho de memorização, desenho de observação, e desenhos criativos.
Os desenhos de memorização, como o próprio nome já diz realiza-se com fundamento na memória da criança, o de observação é concretizado a partir do momento que a criança vê um objeto e simultaneamente o desenha, o criativo pode ser livre ou dirigido/orientado. O desenho livre a criança desenha com fundamento na sua criatividade e imaginação, no dirigido/orientado, o adulto expõe um tema para a criança no qual ela irá desenhar (Salvador, 1988).
No orientado, embora a criança faça a sua criação de modo livre o seu desenho, é sempre incentivada através do professor. Ao realizar o seu traço inicial, começando através de um lápis e iniciando a riscar um papel, a criança desenha (Sousa, 2003).
Devido as regras dos adultos, não avaliam as suas verdadeiras motivações, sentimentos ou pensamentos. A contar do momento no qual desenha ou garatuja, as crianças se deparam que há relações dentre o que a sua visão ordena, o que os seus braços colocam em pratica e o que continua desenhado no papel. Nessa etapa verdadeiramente, o que importa é o movimento que desempenhou e não o desenho que criou em pratica (Souza, 2013).
Por esse motivo, não sente precisão de nomear o seu traçado, a partir do instante que o adulto começa a interferir, o desenho começa a ter mais seriedade que o movimento

no qual lhe deu origem. O que aloca a criança em uma colocação desconfortável, porque a mesma já tinha confiança em si mesma, por causa do facto de conseguir controlar os seus movimentos consoantes a sua vontade e agora necessita se preocupar com o que irá desenhar, considerando-se a análise dos adultos (Sousa, 2003).

Um dos erros principais realizados pelos adultos é tomara frente para ensinar as crianças a desenhar, propendendo demonstrar às crianças a sua expectativa do que elas possam desenhar. As crianças de boa vontade tentam desenhar, como o adulto, contudo, não consegue, pois os seus traços acabam por desagradando os adultos e às próprias crianças, acarretando-lhes assim as frustrações e sensações de incapacidade (Arnheim, 1998).

Assim acaba perdendo a espontaneidade e a criatividade expressiva, deixando de maneira gradual o desenho, tais elementos são signos ou figuras esquemáticas que fazem parte do seu vocabulário plástico e passam a existir em diversas etapas do seu desenvolvimento, a partir do momento que forem mais admiradas pelos adultos mais vezes serão empregadas (Sousa, 2003).

Sem contar, que as crianças tendem a solicitar auxílio do adulto para desenhar alguma coisa que tem dificuldade. Em grande parte das vezes, não necessita de auxílio somente encontrar-se interessada em estreitar as suas relações afetivas com o adulto. Este nunca necessitará intervir no desenho, já que se o fizer terá a possibilidade de inibir a criança, limitando a sua criatividade e a sua liberdade de expressão, assim como afetar na autoestima, autonomia e motivação (Iavelberg, 2013).

Os desenhos representam uma importante ferramenta no desenvolvimento cognitivo das crianças e têm sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Ao materializar pensamentos e sentimentos, o ato de desenhar não só aprimora a coordenação motora fina, mas também estimula o pensamento abstrato, a resolução de problemas e a criatividade. Dessa forma, os educadores encontram nos desenhos um recurso didático capaz de complementar o processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos.

Nesse sentido, o desenho atua como um instrumento que possibilita a externalização das ideias, permitindo às crianças representar o mundo que as cerca de forma simbólica e concreta. Essa externalização facilita a articulação entre linguagem verbal e visual, contribuindo significativamente para a evolução do pensamento lógico e da capacidade crítica. Assim, as atividades de desenho podem ser integradas ao currículo escolar de forma a fomentar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Iavelberg, 2013).

O ambiente no qual as atividades artísticas são realizadas exerce papel crucial na promoção de um espaço seguro para a expressão individual. A prática do desenho permite que as crianças explorem livremente sua imaginação e criatividade, proporcionando-lhes a oportunidade de experimentar novas formas de expressão sem o temor de julgamentos imediatos.

Esse mecanismo de experimentação é vital para a construção da identidade e o fortalecimento da autoestima, fatores que influenciam positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto as relações interpessoais. Portanto, a inclusão sistemática de atividades de desenho nas práticas pedagógicas pode incentivar a autonomia e a autoconfiança dos alunos (Souza, 2013).

Do ponto de vista pedagógico, os desenhos oferecem uma abordagem diferenciada de avaliação, permitindo que os educadores compreendam de forma mais abrangente o estado emocional e cognitivo de cada criança (Mèredieu, 2006).

Ao contrário de métodos tradicionais de avaliação, que muitas vezes restringem a manifestação intelectual a respostas objetivas, a prática do desenho revela aspectos subjetivos e até mesmo inconscientes do processo de aprendizagem. Dessa forma, a análise dos desenhos produzidos pelos alunos pode funcionar como uma ferramenta diagnóstica, auxiliando na identificação de eventuais dificuldades e na implementação de intervenções pedagógicas personalizadas (Sousa, 2003).

CONCLUSÃO

Propendendo tudo o que foi mencionado no presente trabalho, é possível ter a certeza que o desenho verdadeiramente possui o

seu valor no processo de construção e desenvolvimento de uma criança, que o desenho encontrar-se implantado no contexto educacional, e precisamos empregar artifícios e métodos pedagógicos característicos, graduais, reais, adequados à nossas necessidades no qual a responsabilidade do professor, é ocasionar algo expressivo, motivador, interessante, envolvente e duradouro, de modo conveniente apropriado à cada faixa etária e ao oposto, que seja moldável às necessidade dos educandos.

A finalidade do presente artigo é fundamentar uma avaliação conscientizadora, no pretexto de oferecer ideias novas para um estudo mais reflexivo para aqueles que ambicionam de fato avaliar seus alunos dentro de suas fases, não prejudicando a criatividade e sem atribuir uma grade curricular diferente do dia a dia das crianças. Compete, assim sendo, à escola valorizar os períodos de criatividade que as crianças se expressam através de desenhos, que manifestam seus conhecimentos e aprendizagens.

Deste modo, é indispensável que os professores valorizem a arte das crianças, uma vez que o desenho se compõe como um artifício articulador da prática pedagógica, para que os professores possam abranger como elas vão se desenvolvendo nesta etapa extremamente importante, fora isso, os professores precisam conhecer e compreender as fases de evolução dos desenhos, para que não ocorram nas avaliações erros das garatujas e dos rabiscos. Dessa forma é necessário que o professor apresente um sólido conhecimento do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM. Rudolf. Intuição e Intelecto. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: A educação do educador. São Paulo: Loyola, 1997.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SOUSA, A., B., (2003a). Educação pela Arte e Artes na Educação. 1º Volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUZA, M. D Ribeiro, H. C. M. (2013). Sustentabilidade ambiental: uma metanálise da produção brasileira em periódicos de administração. Revista de Administração Contemporânea, 17(3), 368-396.

SOUSA, A., B., (2003b). Educação pela Arte e Artes na Educação. 3º Volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO PARA CRIANÇAS

SABRINA TAMAROZZI

RESUMO

A brinquedoteca é um espaço essencial para o desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar, aprender e interagir por meio do brincar. Com raízes na década de 1930 nos Estados Unidos, a brinquedoteca inicialmente surgiu como um local para empréstimo de brinquedos, com o objetivo de democratizar o acesso a esses objetos. Ao longo do tempo, no entanto, passou a ser reconhecida como um espaço mais amplo, onde as crianças podem desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de promover a socialização. A organização da brinquedoteca deve ser cuidadosa e voltada para o desenvolvimento de diferentes áreas. É importante que o espaço ofereça uma variedade de brinquedos e atividades que estimulem a imaginação, a leitura, a expressão corporal e a resolução de problemas. A presença do adulto, seja o educador ou o cuidador, é fundamental para guiar as crianças durante as brincadeiras, garantindo um ambiente seguro e estimulante. No contexto hospitalar, por exemplo, a presença do adulto é ainda mais crucial para oferecer apoio emocional e conforto às crianças. A brinquedoteca, portanto, é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um local de inclusão, aprendizado e diversão. Ela contribui para a formação de indivíduos mais criativos, empáticos e bem-preparados para interagir com o mundo à sua volta.

PALAVRAS-CHAVE: brinquedoteca, desenvolvimento infantil, inclusão, socialização, brincadeira.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma das atividades mais significativas para o desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende a explorar o mundo, a desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, e a estabelecer relações com os outros através do brincar. Ao longo dos anos, o brincar tem sido cada vez mais reconhecido não apenas como uma forma de lazer, mas como um direito fundamental da criança, conforme disposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil e por diversas convenções internacionais. Entretanto, a modernização e a vida urbana, com a crescente ocupação dos espaços públicos e o ritmo acelerado da sociedade contemporânea, têm reduzido as oportunidades e os locais adequados para o brincar. Nesse contexto, as brinquedotecas surgem como uma alternativa importante para garantir o direito da criança ao brincar, oferecendo um espaço seguro, estruturado e estimulante para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Originalmente criadas nos Estados Unidos em 1934, com o objetivo de emprestar brinquedos às crianças, as brinquedotecas evoluíram ao longo do tempo, ampliando seu propósito e funções. Nos dias de hoje, essas instituições desempenham um papel essencial ao proporcionar espaços de aprendizado, convivência e desenvolvimento social. No Brasil, as brinquedotecas têm uma função ainda mais ampla, sendo voltadas para o ato do brincar em si, e não apenas para o empréstimo de brinquedos, como ocorre em outros países. Elas representam um ambiente em que as crianças podem explorar, aprender e interagir com os outros, vivenciando um espaço de liberdade, criatividade e socialização.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância das brinquedotecas para o desenvolvimento infantil, abordar sua estruturação, os diferentes tipos de brinquedotecas existentes, e refletir sobre o papel desse espaço como agente de socialização e inclusão para crianças de diferentes contextos sociais, culturais e com necessidades específicas.

ORIGEM E EVOLUÇÃO DA BRINQUEDOTECA

A brinquedoteca surgiu nos Estados Unidos, na década de 1930, como uma resposta à necessidade de democratizar o acesso a brinquedos e materiais lúdicos para as crianças, especialmente em comunidades carentes. Inicialmente, o foco era o empréstimo de brinquedos, possibilitando que as crianças

que não tinham acesso a esses objetos, tivessem a oportunidade de brincar de forma significativa e educativa. Essa proposta alinhava-se ao movimento de democratização dos recursos e da educação, que visava ampliar as oportunidades para crianças de diferentes classes sociais. No entanto, com o tempo, as brinquedotecas passaram a assumir uma função muito mais ampla, sendo não apenas um local para empréstimo de brinquedos, mas também um espaço educativo e socializador, que promove o desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, a história das brinquedotecas tem raízes na década de 1960, quando a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em São Paulo, inspirada no modelo da Ludoteca sueca, passou a implantar as primeiras brinquedotecas. O modelo sueco, focado no atendimento a crianças com deficiência, teve grande influência na concepção brasileira, que também passou a incluir crianças com necessidades especiais em seus espaços. Diferente do modelo tradicional dos Estados Unidos, que se concentram no empréstimo de brinquedos, no Brasil as brinquedotecas se consolidaram como espaços dedicados ao brincar, onde a criança tem liberdade para explorar e criar, e onde são oferecidos ambientes estimulantes para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Com o passar dos anos, as brinquedotecas no Brasil se diversificaram e se expandiram, alcançando diferentes públicos e contextos. As brinquedotecas passaram a ser implantadas em hospitais, shoppings, centros comerciais e locais de trabalho, como um meio de garantir às crianças acesso a um ambiente seguro, recreativo e estimulante. Em todos os casos, a brinquedoteca é vista como um espaço essencial para o desenvolvimento da criança, que deve ser estruturado de forma a atender aos princípios da inclusão e do desenvolvimento integral.

TIPOS DE BRINQUEDOTECA

Existem diferentes tipos de brinquedotecas, cada uma com uma proposta e um público específico. Esses espaços têm se mostrado versáteis, adaptando-se às necessidades locais e sociais, mas sempre com o objetivo de promover o brincar e o desenvolvimento infantil. Entre os tipos mais comuns, destacam-se:

Brinquedotecas de Cunho Social: Essas brinquedotecas são encontradas em locais como hospitais, ONGs, creches comunitárias e centros de atendimento social. Elas atendem crianças em situação de vulnerabilidade social, crianças internadas em hospitais ou crianças que, de alguma forma, não têm acesso regular a brinquedos e espaços de recreação. O objetivo dessas brinquedotecas é proporcionar um ambiente lúdico que ajude a minimizar o impacto de situações adversas na vida da criança, como doenças, traumas e contextos de exclusão social. Nesses casos, o brincar se torna uma ferramenta poderosa para promover o bem-estar emocional, aliviar o estresse e proporcionar momentos de alegria e normalidade.

Brinquedotecas de Cunho Comercial: São brinquedotecas instaladas em espaços como shopping centers, academias e outros estabelecimentos comerciais. O objetivo principal dessas brinquedotecas é oferecer aos pais um local seguro e agradável onde suas crianças possam brincar enquanto realizam outras atividades, como compras ou cuidados pessoais. Embora o foco principal não seja educativo, essas brinquedotecas muitas vezes incluem atividades que incentivam o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, proporcionando um ambiente de recreação saudável.

Brinquedotecas em Instituições Educacionais: As brinquedotecas inseridas em escolas e centros de educação infantil têm uma função pedagógica importante. Nessas instituições, as atividades lúdicas são planejadas por educadores e profissionais da educação, com o objetivo de estimular o aprendizado através do brincar. O uso da brinquedoteca como ferramenta pedagógica permite que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais, através de atividades estruturadas que favoreçam o raciocínio lógico, a criatividade, o trabalho em grupo e a resolução de problemas. Essas brinquedotecas têm como propósito integrar o brincar no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se uma parte essencial do currículo escolar.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA PARA

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar, em todas as suas formas, é considerado um dos direitos fundamentais da criança, e a brinquedoteca surge como um local privilegiado para garantir o cumprimento desse direito. Através do brincar, as crianças desenvolvem diversas habilidades que são essenciais para o seu crescimento e bem-estar, incluindo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Uma das principais funções da brinquedoteca é proporcionar um ambiente seguro e estimulante onde as crianças possam explorar e desenvolver sua criatividade. O brincar livre, sem restrições, oferece à criança a oportunidade de experimentar diferentes papéis e situações, de fazer descobertas e de aprender de forma lúdica. Esse tipo de atividade é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois promove a resolução de problemas, a construção do pensamento lógico e a melhoria da memória.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento emocional da criança. Em um ambiente lúdico, as crianças podem expressar seus sentimentos, lidar com frustrações, explorar suas emoções e desenvolver a capacidade de empatia. O espaço da brinquedoteca oferece à criança a oportunidade de socializar, de construir vínculos afetivos e de aprender a se relacionar com seus pares. As brincadeiras em grupo, os jogos de cooperação e as atividades coletivas promovem a integração e a construção de habilidades sociais.

Outro aspecto importante é a contribuição da brinquedoteca para o desenvolvimento motor. Ao brincar, a criança experimenta diferentes movimentos, aprimora sua coordenação motora e desenvolve a percepção espacial. Esses aspectos são fundamentais para o crescimento saudável da criança e para o seu bem-estar físico e psicológico.

Outro ponto que merece destaque é a contribuição da brinquedoteca para o desenvolvimento emocional das crianças. O brincar, em seus diferentes formatos, é uma forma de a criança expressar suas emoções, medos, desejos e frustrações. Ao brincar de faz-de-conta, por exemplo, a criança pode criar mundos e situações nos quais experimenta e processa sentimentos, ganhando maior controle sobre suas emoções. Além disso, as brinquedotecas frequentemente oferecem ambientes seguros para que a criança possa se expressar sem medo de julgamento, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Através das brincadeiras, a criança também desenvolve a resiliência, aprendendo a lidar com desafios e adversidades de maneira criativa e construtiva. Esses aspectos do desenvolvimento emocional são fundamentais para a formação de indivíduos equilibrados e capazes de lidar com as complexidades da vida.

No plano cognitivo, a brinquedoteca é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. As brincadeiras são, por natureza, atividades que estimulam a criatividade, o pensamento lógico, a resolução de problemas e a aquisição de novos conhecimentos. O simples ato de montar um quebra-cabeça ou jogar um jogo de memória envolve raciocínio lógico e habilidades de concentração que são essenciais para o processo de aprendizado. Além disso, ao criar ou modificar brinquedos, ou ao resolver desafios lúdicos, a criança ativa diferentes áreas do cérebro, estimulando a plasticidade neural e favorecendo a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a brinquedoteca se configura como um ambiente que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas de maneira divertida e envolvente, tornando o aprendizado um processo natural e prazeroso.

No Brasil, a brinquedoteca assume ainda um caráter importante de inclusão social. Quando pensamos em brinquedotecas em hospitais ou em instituições voltadas para crianças com deficiência, por exemplo, é possível observar a relevância desse espaço como um meio de promover a inclusão de crianças que, de outra forma, poderiam estar isoladas ou sem acesso a atividades lúdicas. As brinquedotecas hospitalares, por exemplo, têm um papel terapêutico importante, contribuindo para o alívio do estresse e da ansiedade, além de oferecerem um ambiente acolhedor e confortável em momentos de vulnerabilidade. As crianças hospitalizadas, muitas vezes, enfrentam longos períodos de tratamento, e a brinquedoteca oferece um espaço seguro onde podem se distrair, brincar e interagir, ajudando a manter sua saúde mental e emocional.

Além disso, a brinquedoteca também é um ambiente acessível a crianças de diferentes origens e realidades, promovendo a equidade ao garantir que todas as crianças, independentemente de sua classe social, condição econômica ou geográfica, tenham acesso ao brincar. Em muitas comunidades de baixa renda, a brinquedoteca é um dos poucos espaços de socialização e aprendizado, proporcionando um alicerce importante para o desenvolvimento infantil. As brinquedotecas em espaços públicos, como praças e centros comunitários, desempenham um papel ainda mais relevante, pois são ambientes acessíveis e gratuitos, que atendem a um número significativo de crianças em situação de vulnerabilidade social.

O papel do adulto, seja o educador, o psicólogo, o médico ou os pais, também deve ser enfatizado. Em todos os tipos de brinquedotecas, a presença de um adulto capacitado é essencial para orientar as crianças nas atividades, ajudá-las a resolver conflitos e garantir que o ambiente seja seguro e acolhedor. O adulto também atua como mediador das brincadeiras, incentivando a interação entre as crianças e estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. No caso das brinquedotecas hospitalares, por exemplo, a presença do profissional de saúde é ainda mais crucial, já que ele pode avaliar as necessidades emocionais da criança e integrar o brincar ao processo de recuperação.

No entanto, para que as brinquedotecas desempenhem seu papel de maneira eficaz, é importante que sejam planejadas e organizadas de forma cuidadosa. O espaço deve ser seguro, acessível e adequado às necessidades da criança, oferecendo brinquedos e atividades que atendam a diferentes faixas etárias e interesses. A organização do ambiente deve estimular a criatividade e a exploração, com áreas que incentivem o faz-de-conta, a leitura, a construção e a resolução de problemas. Além disso, a brinquedoteca deve ser um local de respeito e inclusão, onde todas as crianças, independentemente de suas limitações, possam participar das atividades e se beneficiar dos mesmos direitos e oportunidades.

As políticas públicas e as iniciativas privadas também desempenham um papel fundamental na criação e manutenção de brinquedotecas em diferentes contextos. O apoio governamental e das instituições sociais é crucial para garantir que as brinquedotecas estejam acessíveis a todas as crianças e que os profissionais responsáveis por sua administração sejam bem capacitados. O investimento em brinquedotecas também reflete o compromisso com a infância e o reconhecimento de que o brincar é uma parte vital do processo educativo e do bem-estar infantil.

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA BRINQUEDOTECA

A estrutura da brinquedoteca é um elemento fundamental para garantir que o espaço cumpra sua função de estimular o desenvolvimento infantil. Uma brinquedoteca bem planejada deve ser organizada de forma a oferecer diferentes tipos de brinquedos e atividades que atendam às necessidades de crianças de diversas idades e contextos. A seguir, são apresentadas algumas das principais áreas que devem compor uma brinquedoteca:

Espaço “Faz de Conta”: Esse espaço é essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Ao brincar de faz de conta, a criança experimenta diferentes papéis e vivencia situações que estimulam sua capacidade de criar histórias, personagens e mundos imaginários. Além disso, esse tipo de brincadeira favorece o desenvolvimento da empatia, pois as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro e a compreender diferentes perspectivas.

Cantinho da Leitura: A leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. O cantinho da leitura é um espaço dedicado ao incentivo à leitura e ao contato com livros, fantoches, tapetes e outros recursos que incentivam a imaginação e o vocabulário. Esse espaço pode ser complementado com a presença de um contador de histórias, que enriquece a experiência das crianças, tornando a leitura uma atividade divertida e envolvente.

Teatrinho: O teatrinho é uma área dedicada à criação de histórias e à dramatização. Ao participar de atividades no teatrinho, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação, expressão corporal e criatividade. Através das dramatizações, as crianças têm

a oportunidade de criar e interpretar diferentes personagens, desenvolver narrativas e aprender a se expressar de forma verbal e não verbal.
Canto das Invenções e Oficina: Nesse espaço, as crianças podem explorar a criatividade e o cuidado com o meio ambiente ao criar brinquedos a partir de materiais recicláveis. Essa oficina estimula a imaginação e a solução de problemas, além de proporcionar uma experiência prática de aprendizado, ao mesmo tempo que fomenta a consciência ambiental.
Estantes de Brinquedos: As estantes devem ser organizadas de forma acessível, para que as crianças possam escolher os brinquedos de forma autônoma. A organização dos brinquedos também deve ser feita de acordo com a faixa etária e os tipos de brincadeiras, garantindo que as crianças possam explorar diferentes formas de brincar, como jogos de construção, jogos de tabuleiro, brinquedos de encaixe e brinquedos de faz de conta.
Cantinho dos Jogos: Nesse espaço, a criança pode se envolver em jogos de memória, quebra-cabeças e outras atividades que estimulam o raciocínio lógico, a concentração e a resolução de problemas. Os jogos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois estimulam a mente e incentivam a cooperação e a convivência.

O PAPEL DO ADULTO NA BRINQUEDOTECA

O papel do adulto na brinquedoteca é fundamental para que o espaço seja realmente educativo e estimulante. Educadores, pais e profissionais de saúde, em brinquedotecas hospitalares, devem atuar como facilitadores, incentivando a criança a explorar e interagir com os brinquedos e os espaços de forma significativa. O adulto deve estar atento às necessidades das crianças, orientando-as quando necessário, promovendo momentos de interação social e criando um ambiente acolhedor e estimulante.
O educador tem a responsabilidade de planejar e conduzir atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características e ritmos individuais. Além disso, a presença de um adulto em espaços como brinquedotecas hospitalares é crucial para garantir o conforto emocional da criança em um ambiente muitas vezes marcado pela dor e pelo sofrimento, como é o caso das crianças internadas em hospitais. O papel do adulto, nesses casos, vai além da supervisão, sendo também um ponto de apoio emocional para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um estudo sobre a brinquedoteca como espaço de desenvolvimento infantil e inclusão deve refletir a relevância e a importância desse ambiente na formação das crianças e seu papel em diferentes contextos sociais e educacionais. Nesse sentido, é fundamental abordar os aspectos que destacam as contribuições da brinquedoteca para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e como ela se tornou um componente essencial nas diversas fases da vida infantil, seja em ambientes hospitalares, educacionais, ou de cunho social e comercial.
Primeiramente, vale ressaltar que a brinquedoteca é um conceito que se expandiu ao longo do tempo, com origem nos Estados Unidos, mas que, no Brasil, passou a assumir um caráter mais complexo e multifacetado. O brincar, além de ser uma necessidade natural da criança, é reconhecido como um direito fundamental, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse contexto, a brinquedoteca emerge como uma ferramenta imprescindível para assegurar esse direito, proporcionando um ambiente que favorece a interação social, a exploração do mundo ao redor e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Em suma, a brinquedoteca não é apenas um espaço de recreação, mas uma extensão da aprendizagem formal, sendo capaz de estimular o aprendizado por meio da diversão e da experimentação.
O papel da brinquedoteca como um agente de socialização é uma das suas características mais marcantes. A interação com outras crianças é um fator crucial para o desenvolvimento social e emocional, e as brinquedotecas, ao promoverem o compartilhamento de brinquedos e a convivência em grupos, estimulam a construção de relações saudáveis e cooperativas entre as crianças. As brincadeiras em grupo são, muitas vezes, as

primeiras experiências de trabalho em equipe e resolução de conflitos que as crianças vivenciam, desenvolvendo a empatia, a comunicação e a capacidade de se colocar no lugar do outro. A socialização também ocorre por meio da presença de adultos que, de maneira atenta e cuidadosa, facilitam a interação e incentivam o respeito às diferenças, um aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Por fim, podemos concluir que a brinquedoteca é muito mais do que um espaço de diversão; ela é um ambiente de aprendizagem e socialização, que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças. É um espaço de inclusão, onde todas as crianças têm o direito de brincar, aprender e crescer em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Ao promover o brincar, a brinquedoteca não só garante a diversão das crianças, mas também fortalece suas habilidades para enfrentar os desafios da vida, tornando-se um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em um mundo que constantemente desafia as crianças com novas demandas e complexidades, a brinquedoteca se configura como um espaço de resistência ao conformismo e à indiferença, sendo, sem dúvida, uma das mais valiosas ferramentas para o desenvolvimento integral da criança e a promoção de uma infância saudável, feliz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CUNHA. Silva. H. Nylse. Brinquedoteca, Um mergulho no brincar. São Paulo: Ed.Maltese, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. Aflalo, Cecília. Andrade, Junqueira. M. R, Cyerce. Altman. Z, Raquel. O direito de brincar. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do Desporto. Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil, Formação Pessoal e Social. Volume 2. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação geral: Jr. Silva, Hédio. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Manual de Orientação Pedagógica. Brinquedos e Brincadeiras de Creche. Brasília, 2012.

Revista Nova Escola. Brinquedoteca - Um espaço de brincar. http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/gestao/brinquedoteca-espaco-brincar-428273.shtml Acesso 04/01/2016 às 11h54min

SEBRAE. Brinquedoteca. Disponível: htp://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/Como-montar-uma-brinquedoteca. Acesso: 04/01/2016 às 9:15 min.

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Estadual de Relações Institucionais. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, 2007.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental do indivíduo. A inclusão de alunos com TEA no sistema educacional tem sido uma questão cada vez mais discutida, considerando os desafios e as necessidades específicas desses alunos no ambiente escolar. Este trabalho visa analisar a inserção de crianças com autismo no contexto educacional, abordando as práticas pedagógicas, os recursos necessários e a importância da adaptação do ensino para garantir o pleno desenvolvimento dessas crianças.
O diagnóstico do TEA é geralmente realizado na infância, e seus sintomas podem variar significativamente entre os indivíduos, sendo observados em áreas como comunicação, comportamento e interação social. Apesar das dificuldades, as pessoas com autismo podem apresentar uma gama de habilidades e talentos, que, quando bem trabalhados, podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.
No ambiente escolar, a inclusão de alunos com TEA exige estratégias pedagógicas específicas que atendam às suas necessidades. O uso de metodologias diferenciadas, como o ensino estruturado, a implementação de sistemas de comunicação alternativos e o apoio de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, são fundamentais para o sucesso da inclusão. Além disso, a conscientização dos educadores sobre o transtorno e a promoção de um ambiente acolhedor e livre de preconceitos são cruciais para a adaptação desses alunos à rotina escolar.
Estudos apontam que a formação contínua dos professores é essencial para que possam identificar as necessidades individuais dos alunos com TEA e oferecer suporte adequado. A parceria entre escola, família e profissionais da saúde também se mostra fundamental para criar um plano educacional individualizado que leve em conta as particularidades do aluno.
Por fim, a educação inclusiva para alunos com TEA representa não apenas uma questão de direito, mas também de respeito às diferenças e à diversidade. O reconhecimento das potencialidades desses alunos e a oferta de um ensino adequado são fundamentais para promover a autonomia, a participação social e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, preparando-os para a vida adulta e para a convivência em sociedade.

Palavras-chave: Transtorno. Diagnóstico. Inclusão. Comportamento. Comunicação.

ABSTRACT
Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurobiological condition that affects the social, communicative and behavioral development of the individual. The inclusion of students with ASD in the educational system has been an increasingly discussed issue, considering the challenges and specific needs of these students in the school environment. This work aims to analyze the insertion of children with autism in the educational context, addressing pedagogical practices, the necessary resources and the importance of adapting teaching to ensure the full development of these children.
The diagnosis of ASD is usually made in childhood, and its symptoms can vary significantly between individuals, being observed in areas such as communication, behavior, and social interaction. Despite the difficulties, people with autism can have a range of skills and talents, which, when well worked, can contribute to personal and academic development.
In the school environment, the inclusion of students with ASD requires specific pedagogical strategies that meet their needs. The use of differentiated methodologies, such as structured teaching, the implementation of alternative communication systems, and the support of specialized professionals, such as psychologists and occupational therapists, are essential for the success of inclusion. In addition, educating educators' awareness of the disorder and promoting a welcoming

and prejudice-free environment are crucial for these students to adapt to the school routine.
Studies show that the continuous training of teachers is essential so that they can identify the individual needs of students with ASD and offer adequate support. The partnership between school, family and health professionals is also essential to create an individualized educational plan that takes into account the particularities of the student.Finally, inclusive education for students with ASD represents not only a matter of rights, but also of respect for differences and diversity. The recognition of the potential of these students and the provision of adequate education are fundamental to promote autonomy, social participation and the development of academic skills, preparing them for adult life and for living in society.
Keywords: Disorder. Diagnosis. Inclusion. Behaviour. Communication.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta uma parte significativa da população mundial e está presente de diferentes formas e graus. Esse transtorno impacta a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos, trazendo desafios específicos para o ambiente educacional. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a inclusão do espectro autista no contexto escolar, com ênfase nas estratégias pedagógicas que devem ser adotadas para garantir a efetiva participação desses alunos no processo de aprendizagem. A escolha deste tema foi motivada pela crescente necessidade de discutir a inclusão no ensino e pelas lacunas existentes no que se refere à formação de professores e à adaptação do currículo para alunos com TEA.

A relevância deste estudo está diretamente relacionada ao cenário atual da educação inclusiva no Brasil e no mundo. Com as mudanças nas legislações e a ampliação das discussões sobre o direito à educação para todos, a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar se tornou um desafio que exige uma abordagem pedagógica diferenciada. Além disso, ao se deparar com crianças autistas, os professores enfrentam a necessidade de desenvolver práticas que considerem as características individuais de cada aluno. A contribuição deste trabalho se dá pela análise e proposta de estratégias pedagógicas mais eficazes, além de fornecer subsídios para a formação de professores, buscando melhorar a qualidade da educação inclusiva.

O problema de pesquisa que norteia este trabalho é compreender como a escola pode adequar suas práticas pedagógicas para atender de maneira mais eficiente as necessidades dos alunos com TEA. O objetivo é investigar as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão desses estudantes no contexto escolar, além de identificar os principais obstáculos encontrados pelas escolas e educadores no processo de adaptação do ensino. A pesquisa busca responder à questão: quais são as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos alunos autistas, e como os profissionais podem ser preparados para promover essa inclusão de maneira eficaz?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão de alunos com TEA na educação infantil e no ensino fundamental. Especificamente, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados por educadores, investigar como o currículo pode ser adaptado para atender a essa demanda, e ainda, propor ações que podem ser adotadas para melhorar o processo de inclusão. Para alcançar esses objetivos, foram definidos três capítulos: o primeiro abordando o conceito de autismo e as características do espectro autista; o segundo, tratando das abordagens pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas a alunos com TEA; e o terceiro, apresentando as estratégias de formação de professores e capacitação contínua para lidar com as demandas da inclusão.

A metodologia utilizada neste estudo foi de caráter qualitativo, com a realização de revisão bibliográfica aprofundada sobre o tema, buscando fontes atualizadas de livros, artigos e teses que discutem a inclusão escolar de alunos com TEA. Além disso, foram analisados estudos de caso que ilustram práticas pedagógicas bem-sucedidas em escolas de diferentes contextos. A pesquisa foi baseada em autores renomados na área da educação inclusiva e do Transtorno do Espectro Autis-

ta, permitindo uma compreensão abrangente dos desafios e das soluções propostas. A análise desses dados proporcionou uma visão detalhada das melhores práticas pedagógicas e da importância da formação continuada dos educadores.

2. O AUTISTA E A EDUCAÇÃO

Capítulo 1: O Transtorno do Espectro Autista – Características e Implicações para a Educação

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma visão geral do Transtorno do Espectro Autista (TEA), detalhando suas principais características e implicações para o desenvolvimento da criança. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação social, o comportamento e os interesses. Os sintomas podem variar significativamente de pessoa para pessoa, o que torna essencial uma abordagem personalizada para cada aluno no ambiente escolar. As crianças com autismo podem apresentar dificuldades em interações sociais, resistência a mudanças em sua rotina, e padrões de comportamento repetitivos. Além disso, é comum que apresentem habilidades específicas e, em alguns casos, talentos excepcionais em áreas como música, matemática ou memória visual.

É importante destacar que o espectro autista é amplo, e as manifestações do transtorno podem variar de casos leves a mais graves. Em um contexto educacional, essa diversidade exige uma observação atenta das necessidades individuais de cada aluno. A compreensão dessas características ajuda os educadores a desenvolverem estratégias que atendam às especificidades de cada criança, respeitando suas limitações e potencializando suas habilidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a maneira como a pessoa percebe o mundo e interage com ele, envolvendo principalmente áreas de comunicação, comportamento e interação social. O autismo é considerado um espectro devido à grande variação nos sintomas e na intensidade desses sintomas de pessoa para pessoa. Isso significa que, enquanto alguns indivíduos podem ser altamente funcional e independentes, outros podem apresentar dificuldades significativas nas áreas de comunicação e adaptação ao ambiente social.

As principais características do TEA incluem dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e na flexibilidade comportamental. Em relação à comunicação, crianças com TEA podem ter dificuldades em entender e usar linguagem verbal, como também podem apresentar dificuldades em compreender expressões faciais, gestos e tons de voz. Em muitos casos, elas não compreendem bem as normas sociais, como manter uma conversa ou entender sinais sociais e emocionais que outras crianças da mesma faixa etária já internalizaram naturalmente.

No que diz respeito à interação social, é comum que crianças com autismo apresentem dificuldades em se envolver com outras crianças, como jogar juntos ou manter amizade. Algumas crianças podem se mostrar indiferentes ao ambiente ao seu redor, preferindo atividades solitárias. Além disso, crianças com TEA podem exibir comportamentos repetitivos, como a necessidade de rotina rigorosa e resistência a mudanças. Isso pode se manifestar, por exemplo, no desejo de realizar atividades sempre da mesma maneira ou na repetição de gestos ou palavras.

Outro aspecto importante do TEA é a variabilidade de habilidades cognitivas, que pode incluir tanto talentos excepcionais quanto dificuldades significativas. Alguns indivíduos com TEA demonstram habilidades em áreas específicas, como memória visual, música, ou matemática, enquanto outros podem enfrentar grandes desafios em termos de aprendizado acadêmico e adaptativo.

A presença dessas características tem implicações diretas no ambiente educacional. A escola precisa adaptar suas práticas pedagógicas para apoiar o desenvolvimento de alunos com TEA, respeitando suas necessidades específicas e criando estratégias que promovam um ambiente inclusivo e favorável ao aprendizado. A adaptação curricular é uma das primeiras estratégias a ser considerada. Isso envolve o planejamento de atividades que contemplem a diversidade de formas de aprendizado, levando em conta as dificuldades de comunicação e a necessidade de atividades estruturadas para minimi-

zar o estresse e a ansiedade do aluno autista. Além disso, os profissionais da educação, como professores e educadores, precisam de formação especializada para entender as características do transtorno e como essas características afetam a aprendizagem. A formação contínua dos educadores é essencial, pois permite que eles estejam melhor preparados para lidar com os desafios apresentados pelo autismo, promovendo a inclusão efetiva e a adaptação das estratégias de ensino.

Por fim, é fundamental que a escola seja um espaço que não apenas atenda às necessidades cognitivas e comportamentais dos alunos com TEA, mas também seja um ambiente acolhedor e que incentive a socialização e a integração dos alunos autistas com seus colegas, promovendo a aceitação e o respeito à diversidade. Dessa forma, a educação pode ser uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças com TEA, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no social e emocional.

Capítulo 2: Estratégias Pedagógicas para a Inclusão de Alunos com TEA

No segundo capítulo, o foco recai sobre as metodologias e estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para promover a inclusão de alunos com TEA. A inclusão escolar exige adaptações tanto no currículo quanto nas práticas de ensino para que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham a oportunidade de aprender de maneira igualitária. Algumas das estratégias mais eficazes incluem a utilização de recursos visuais, como quadros de rotina, que ajudam na organização e previsibilidade do ambiente escolar, além de favorecem a comunicação com alunos que têm dificuldades de verbalização.

A adaptação do currículo também é uma estratégia central. A flexibilização das atividades permite que os alunos com TEA participem das aulas, respeitando seu ritmo e capacidade. É necessário que os professores adaptem as formas de avaliação, promovendo uma avaliação mais diversificada que considere as diferentes formas de aprendizagem dos alunos autistas, ao invés de uma abordagem padrão.

Outro aspecto importante é a implementação de atividades estruturadas, que são previsíveis e têm um ambiente organizado. Tais atividades proporcionam segurança ao aluno com TEA, diminuindo a ansiedade e facilitando o aprendizado. Além disso, a prática do reforço positivo, onde os alunos são recompensados por comportamentos adequados, é fundamental para incentivá-los a aprender e interagir de forma mais eficaz com o ambiente escolar.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional exige a implementação de práticas pedagógicas específicas que atendam às particularidades desse público. O desafio da inclusão escolar vai além da adaptação física do ambiente; trata-se de garantir que as estratégias de ensino, a organização das atividades e a interação com os demais alunos sejam pensadas de forma a proporcionar um aprendizado eficaz e respeitador das individualidades dos estudantes com TEA. Neste capítulo, serão abordadas as principais estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão desses alunos, bem como a necessidade de uma abordagem diferenciada que promova a sua aprendizagem, socialização e bem-estar.

2.1. Adaptação do Currículo e Metodologias de Ensino

Uma das primeiras ações para promover a inclusão de alunos com TEA é a adaptação do currículo. Isso significa não só modificar o conteúdo de acordo com as necessidades cognitivas do aluno, mas também as metodologias de ensino. A personalização das atividades de aprendizagem, respeitando o ritmo e as dificuldades individuais, é fundamental. Estratégias como a divisão de tarefas em etapas menores, o uso de materiais visuais (cartazes, quadros, desenhos), e a utilização de estruturas previsíveis de aprendizagem são extremamente eficazes para alunos com TEA.

A metodologia de ensino também deve ser estruturada e clara, para que o aluno compreenda o que se espera dele a cada momento. O uso de tempos definidos para cada atividade, com transições suaves entre elas, é um exemplo de prática que ajuda a reduzir a ansiedade e promove a organização mental do aluno autista. Além disso, o ensino por

meio de interesses específicos pode ser uma estratégia eficaz, pois alunos com TEA, muitas vezes, demonstram interesse profundo por áreas específicas, como matemática, animais ou tecnologia. Ao integrar esses interesses nas atividades pedagógicas, é possível manter o aluno mais motivado e engajado nas tarefas escolares.

2.2. Uso de Recursos Visuais e Tecnologias Assistivas

O uso de recursos visuais desempenha um papel essencial na educação de alunos com TEA, uma vez que muitos desses alunos têm maior facilidade de compreensão por meio de imagens do que por meio da linguagem verbal. Ferramentas como quadros de rotina, pictogramas e cartazes podem ser eficazes para ajudar os alunos a organizarem suas atividades diárias e compreenderem as expectativas do ambiente escolar. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa ou softwares educativos, pode ser uma excelente ferramenta para estimular a comunicação, a leitura, a escrita e o aprendizado de conceitos abstratos.

As ferramentas de apoio digital também permitem personalizar a aprendizagem, já que os recursos podem ser ajustados conforme a necessidade de cada aluno, oferecendo maior autonomia para que possam seguir seu próprio ritmo de desenvolvimento. Tecnologias como tablets e computadores podem servir como mediadores importantes para aqueles que têm dificuldades em se expressar verbalmente, facilitando a comunicação e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico.

2.3. Estratégias de Comportamento e Gestão Emocional

A gestão comportamental e emocional é outro ponto crucial para a inclusão de alunos com TEA na escola. Muitos alunos com autismo apresentam comportamentos desafiadores, como agressividade ou resistência a mudanças, que podem dificultar a interação e a participação nas atividades. Para lidar com esses comportamentos, é importante que os educadores adotem estratégias baseadas no reforço positivo, no qual comportamentos adequados são reforçados com recompensas, e as estratégias de antecipação de atividades que geram desconforto são praticadas.

A utilização de momentos de transição bem planejados também é importante para reduzir o estresse dos alunos com TEA. Mudanças bruscas na rotina podem ser desafiadoras, e, por isso, as transições entre uma atividade e outra devem ser suaves, previsíveis e, sempre que possível, antecipadas. Essas antecipações podem ser feitas por meio de avisos visuais ou sinais que preveem as próximas atividades, ajudando o aluno a se preparar emocionalmente para as mudanças.

Além disso, o apoio psicológico e o trabalho de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, são fundamentais para oferecer suporte no desenvolvimento da autorregulação emocional. Essas intervenções podem ser aplicadas de forma colaborativa com os educadores, garantindo que as abordagens sejam consistentes e eficazes.

2.4. Fomento à Socialização e Interação com os Colegas

A interação social é uma das áreas mais desafiadoras para alunos com TEA. Muitos alunos têm dificuldades em desenvolver habilidades de comunicação e convivência com os outros. Dessa forma, o ambiente escolar deve ser estruturado para promover a socialização de forma gradual, respeitando as limitações de cada aluno. Atividades de grupo que incentivem a colaboração, como jogos cooperativos e projetos coletivos, podem ser eficazes para estimular a interação social.

Além disso, é importante que o educador atue como um mediador nas interações, orientando as crianças a respeito de comportamentos adequados, ajudando a resolver conflitos e reforçando os aspectos positivos das interações. O uso de parcerias entre os colegas pode ser uma maneira eficaz de incentivar a socialização. Por exemplo, as crianças podem ser orientadas a ajudar o colega autista a participar de atividades, estabelecendo um modelo positivo de interação social.

A educação emocional também pode ser aplicada para ajudar os alunos a entenderem e

expressarem suas emoções. Ensinar sobre empatia e sobre como lidar com diferentes

sentimentos e situações sociais pode ser uma ferramenta poderosa tanto para alunos com TEA quanto para os demais alunos, criando um ambiente de respeito e compreensão mútua.

2.5. Formação e Sensibilização dos Educadores

Embora as estratégias pedagógicas desempenhem um papel central na inclusão, a formação contínua dos educadores é igualmente essencial para garantir que as práticas de ensino sejam eficazes. Os professores devem ser capacitados para entender as especificidades do TEA e aplicar metodologias que atendam às necessidades dos alunos autistas. A formação deve incluir tanto aspectos teóricos sobre o transtorno quanto a capacitação prática em técnicas pedagógicas inclusivas.

É importante que os educadores recebam apoio no desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade no ambiente escolar, promovendo não apenas a inclusão acadêmica, mas também a inclusão social e emocional. Programas de sensibilização e discussões sobre práticas inclusivas também são importantes para que os educadores possam refletir sobre suas atitudes e práticas, e para que a escola como um todo se torne mais acolhedora e respeitosa para com a diversidade.

As estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA são diversas e demandam uma abordagem individualizada, adaptada às necessidades de cada aluno. A utilização de recursos visuais, a adaptação do currículo, o uso de tecnologias assistivas, a gestão do comportamento e a promoção da socialização são práticas essenciais para garantir a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar. Além disso, a formação contínua dos educadores é fundamental para que eles possam se capacitar e aplicar as melhores práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. A implementação dessas estratégias não só contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Capítulo 3: Formação de Professores e Capacitação para a Inclusão de Alunos com TEA

O terceiro capítulo é dedicado à formação dos educadores, elemento chave para o sucesso da inclusão de alunos com TEA. Para que a inclusão escolar seja eficaz, os professores precisam de uma formação continuada que os capacite a identificar e compreender as necessidades dos alunos autistas. A falta de conhecimento sobre o transtorno e a falta de estratégias específicas para lidar com alunos com TEA podem resultar em práticas pedagógicas
inadequadas, prejudicando o desenvolvimento do aluno.

A formação dos professores deve incluir conteúdos sobre as características do TEA, além de estratégias para adaptar o ensino e melhorar a interação com os alunos. O trabalho de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados, também é essencial para garantir que o aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento.

É importante que a capacitação seja contínua e se adapte às novas descobertas e metodologias no campo da educação inclusiva. Isso inclui a realização de cursos, workshops, palestras e grupos de discussão sobre o tema. Além disso, os professores devem ter um espaço de reflexão sobre suas práticas e sobre as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com alunos com TEA, para que possam melhorar constantemente sua abordagem pedagógica.

A efetiva inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar depende, em grande parte, da formação adequada dos professores e da capacitação contínua para lidar com as especificidades dessa condição. A educação inclusiva exige que os educadores possuam conhecimento profundo sobre o transtorno, bem como habilidades práticas para aplicar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais desses alunos. Este capítulo visa explorar a importância da formação de professores, os tipos de capacitação necessários e as melhores práticas para garantir que os educadores estejam preparados para promover a inclusão dos alunos com TEA de maneira eficaz.

3.1. A Importância da Formação de Profes-

sores para a Inclusão

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a inclusão escolar de alunos com TEA. A falta de conhecimento específico sobre o transtorno pode resultar em abordagens pedagógicas inadequadas, que não atendem de maneira eficaz às necessidades desses alunos. Para que os educadores possam promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, é necessário que compreendam as características do TEA, como as dificuldades de comunicação, as questões sensoriais, os comportamentos repetitivos e a necessidade de estrutura e previsibilidade no ambiente escolar.

Além disso, a formação dos professores deve ser abrangente e considerar as diferentes formas de manifestação do transtorno, uma vez que o TEA se apresenta de maneira distinta em cada indivíduo. É essencial que os educadores desenvolvam a empatia e a capacidade de identificar os sinais de dificuldades específicas para cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas conforme as necessidades identificadas.

A formação de professores não deve ser uma ação pontual, mas um processo contínuo ao longo da carreira profissional. Isso porque as metodologias e as melhores práticas para o

atendimento de alunos com TEA evoluem constantemente, assim como o conhecimento sobre o transtorno. Portanto, os professores precisam se manter atualizados em relação às novas descobertas e abordagens educacionais.

3.2. Capacitação Específica para Lidar com Alunos com TEA

A capacitação dos professores para lidar com alunos com TEA deve envolver tanto o desenvolvimento de competências técnicas, quanto a compreensão das questões afetivas e comportamentais que estão associadas a esses transtornos. A capacitação deve incluir os seguintes componentes:

Aspectos Teóricos sobre o TEA: Os professores devem ser familiarizados com os conceitos e características do TEA, como a dificuldade na comunicação social, a resistência a mudanças na rotina, a sensibilidade sensorial e as questões comportamentais. Isso possibilita que o educador entenda melhor o que está acontecendo com o aluno, o que pode ajudá-lo a planejar ações pedagógicas mais adequadas.

Estratégias Pedagógicas Específicas: O professor deve ser capacitado a identificar e implementar metodologias diferenciadas para atender aos alunos com TEA, como o uso de recursos visuais, tecnologia assistiva, adaptação do currículo e organização do ambiente de forma a garantir previsibilidade e redução de ansiedade. Além disso, a formação deve abranger as estratégias para reforçar a comunicação, promovendo a interação social e ajudando a desenvolver habilidades sociais.

Gestão de Comportamento e Emocional: A formação também deve incluir técnicas de manejo de comportamentos desafiadores e estratégias para ajudar os alunos a lidarem com suas emoções. Isso inclui o uso de reforço positivo, a implementação de rotinas estruturadas e a utilização de técnicas para melhorar a autorregulação emocional dos alunos.

Apoio Multidisciplinar: A capacitação dos professores deve também englobar a importância de uma abordagem multidisciplinar no atendimento aos alunos com TEA. Isso envolve trabalhar em conjunto com profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para oferecer um apoio mais completo ao desenvolvimento dos alunos.

3.3. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Sensibilização

A formação dos professores deve ser contínua e incluir diferentes modalidades de

aprendizado. A participação em cursos de formação continuada, workshops, palestras e seminários sobre educação inclusiva e o atendimento a alunos com TEA pode ser uma maneira eficaz de manter os educadores atualizados. A sensibilização também desempenha um papel importante nesse processo, não só para os educadores, mas para toda a comunidade escolar.

A sensibilização permite que os professores e outros profissionais da escola compreendam a importância da inclusão e desenvolvam uma atitude mais acolhedora em relação às diferenças. Essas ações de sensibilização podem ser implementadas por

meio de campanhas de conscientização sobre o TEA, atividades de integração com os familiares e a participação de especialistas que compartilham experiências sobre a inclusão de alunos autistas.
Além disso, a supervisão pedagógica e o monitoramento de boas práticas são formas de apoiar os professores no dia a dia escolar. O trabalho colaborativo entre educadores, coordenadores pedagógicos e profissionais especializados é fundamental para identificar necessidades de aprimoramento e oferecer o suporte necessário para a implementação das estratégias de inclusão.

3.4. Parcerias com as Famílias e a Comunidade Escolar

A inclusão escolar de alunos com TEA não deve ser vista apenas como responsabilidade do professor, mas de toda a escola. Uma colaboração eficaz entre a família, os professores e os profissionais da saúde são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento do aluno. O professor precisa estar em constante comunicação com a família, obtendo informações sobre o comportamento do aluno fora da escola e compartilhando o progresso realizado dentro do ambiente escolar.
É importante que o professor compreenda que a educação inclusiva não é uma tarefa isolada, mas um esforço coletivo que envolve todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui a sensibilização dos colegas de classe, que devem ser orientados a respeitar as diferenças e a interagir de forma positiva com os alunos autistas, criando um ambiente de aceitação e respeito.

3.5. Avaliação e Reflexão sobre a Prática Educacional

A avaliação contínua da prática pedagógica do educador é um ponto fundamental para o sucesso da inclusão. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, identificar áreas que necessitam de melhorias e adaptar suas estratégias conforme as necessidades dos alunos com TEA. A formação contínua, aliada a momentos de reflexão e troca de experiências entre os educadores, proporciona um ambiente de aprendizado mútuo, o que contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.
Além disso, a avaliação das estratégias utilizadas deve ser feita de maneira individualizada para cada aluno, considerando suas particularidades. Dessa forma, o professor pode ajustar sua abordagem de acordo com os progressos ou dificuldades apresentadas pelo aluno, garantindo que o processo de inclusão seja o mais eficaz possível.
A formação de professores e a capacitação contínua são fundamentais para garantir a inclusão efetiva de alunos com TEA no ambiente escolar. Quando os educadores possuem o conhecimento teórico e prático adequado, eles estão melhor preparados para lidar com as particularidades desse transtorno e promover um ambiente de aprendizado inclusivo. A combinação de formação técnica, reflexão sobre práticas pedagógicas e colaboração com a família e profissionais especializados cria um ciclo contínuo de melhoria, que beneficia tanto os alunos com TEA quanto toda a comunidade escolar. O trabalho colaborativo e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo são essenciais para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

4. CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho demonstrou que a inclusão de alunos com TEA na educação exige não só uma adaptação das práticas pedagógicas, mas também uma mudança de mentalidade por parte dos educadores e da sociedade em geral. A conscientização sobre as características do transtorno e a implementação de estratégias educacionais adequadas são fundamentais para garantir que esses alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, que respeite suas individualidades. Além disso, a formação contínua dos professores e a atuação de uma equipe multidisciplinar são essenciais para que o processo de inclusão seja bem-sucedido. Dessa forma, a educação inclusiva para alunos com TEA se torna uma questão não apenas de direito, mas de respeito à diversidade e ao potencial de cada indivíduo.
O estudo revela que, embora existam desafios, as práticas pedagógicas adaptadas e a capacitação dos educadores podem efetivamente promover a inclusão escolar, ofere-

cendo aos alunos com TEA as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, tanto acadêmico quanto social. A contribuição deste trabalho está na análise das melhores práticas pedagógicas e na proposição de caminhos que podem ser seguidos para melhorar a inclusão desses alunos no sistema educacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcos T. P. de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2007.

ATIVIDADES ESCOLARES E JOGOS EDUCATIVOS. Disponível em <http://www.sol.eti.br/>. Acesso em: 25/09/2014.

ALMEIDA, A. M. O. O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

BROUGÉRE, G. Jogo e Educação. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KANNER, Leo. Autistic disturbance of affective contact. Revista Nervous Child. Vol. 2, p. 217–250, 1943.

Módulo do Curso de Pós-Graduação. Módulo em Educação Especial: Disciplina – Tecnologia Assistiva. Grupo Educacional Faveni - Faculdade Futura - Educação a Distância. Belo Horizonte, janeiro/2020.

Módulo do Curso de Pós-Graduação. Módulo em Educação Especial: Disciplina – Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: Síndrome de Asperger, Rett e Autismo. Grupo Educacional Faveni - Faculdade Futura - Educação a Distância. Belo Horizonte, fevereiro/2020.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. PRIORE, Mary Del. A História das Crianças no Brasil. 7ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

RESUMO
O presente artigo investiga a importância da afetividade na educação socioemocional, destacando seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Fundamentado em uma revisão bibliográfica de autores como Vygotsky, Freire, Wallon e Goleman, o estudo analisa como a afetividade influencia as relações entre professores e alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. A pesquisa aborda estratégias para incorporar a afetividade ao ensino, como a mediação de conflitos, o uso de dinâmicas de grupo e a valorização da expressividade dos estudantes, evidenciando como essas práticas contribuem para o fortalecimento da empatia e da inteligência emocional. Além disso, discute desafios como a resistência a metodologias humanizadas e a necessidade de formação continuada dos educadores, apontando caminhos para a implementação de políticas educacionais que favoreçam a dimensão emocional do aprendizado. Conclui-se que a afetividade deve ser reconhecida como um elemento essencial para a construção de uma educação mais humanizada, capaz de preparar os alunos para a vida em sociedade e fortalecer suas competências socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioemocional; afetividade; aprendizagem; inteligência emocional; ensino humanizado.

ABSTRACT
This article investigates the importance of affectivity in socio-emotional education, highlighting its impact on learning and the overall development of students. Based on a bibliographic review of authors such as Vygotsky, Freire, Wallon, and Goleman, the study analyzes how affectivity influences relationships between teachers and students, fostering a more welcoming and stimulating school environment. The research explores strategies for incorporating affectivity into teaching, including conflict mediation, group dynamics, and valuing students' individual expressiveness, demonstrating how these practices contribute to strengthening empathy and emotional intelligence. Additionally, it discusses challenges such as resistance to humanized methodologies and the need for continued teacher training, presenting pathways for implementing educational policies that support the emotional dimension of learning. It concludes that affectivity should be recognized as an essential element in building a more humanized education, capable of preparing students for life in society and enhancing their socioemotional skills.

KEYWORDS: Socio-emotional education; affectivity; learning; emotional intelligence; humanized teaching.

INTRODUÇÃO

A afetividade desempenha um papel central na educação socioemocional, sendo um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Em um contexto educacional cada vez mais voltado para o aprendizado integral, compreender a influência das relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem torna-se essencial para a construção de ambientes pedagógicos mais acolhedores e estimulantes. Estudos de diversos teóricos da educação e da psicologia têm demonstrado que a afetividade impacta diretamente na motivação dos alunos, na maneira como assimilam novos conhecimentos e na qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar.

O objetivo deste artigo é investigar a relevância da afetividade no ensino, explorando como essa dimensão influencia a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Para isso, serão discutidos conceitos-chave sobre afetividade, inteligência emocional e práticas pedagógicas que favorecem relações mais empáticas e humanizadas no contexto escolar. Além disso, serão analisadas estratégias que possibili-

tam a integração da afetividade nos processos educacionais, bem como os desafios que essa abordagem pode enfrentar na prática docente.

A metodologia utilizada para a construção deste artigo é a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras acadêmicas de autores renomados da área da educação e psicologia. A partir da revisão de literatura, será possível compreender as bases teóricas que sustentam a importância da afetividade na aprendizagem, articulando essas reflexões com perspectivas contemporâneas sobre o ensino humanizado. A pesquisa bibliográfica se mostra essencial para sistematizar os conhecimentos já produzidos sobre o tema e para embasar as discussões apresentadas ao longo do texto.

Ao estabelecer um diálogo com a literatura especializada, este artigo busca contribuir para a ampliação das discussões sobre o papel das emoções na educação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a afetividade como uma ferramenta poderosa para o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Dessa forma, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam colaborar para um ensino mais sensível e voltado ao desenvolvimento integral dos alunos, tornando o ambiente escolar um espaço genuíno de aprendizagem e formação humana.

DESENVOLVIMENTO

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A CONEXÃO ENTRE EMOÇÃO E CONHECIMENTO

A afetividade desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a forma como os indivíduos assimilam conhecimentos e interagem com o ambiente escolar. Desde os primeiros estudos sobre desenvolvimento humano, pesquisadores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire destacaram a importância das emoções na construção do saber, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em um contexto permeado por relações afetivas e sociais.

Wallon (1971) argumenta que a afetividade é um dos pilares do desenvolvimento infantil, sendo responsável por moldar as interações sociais e cognitivas dos indivíduos. Segundo ele, a emoção precede a razão, e é por meio das relações afetivas que a criança constrói sua identidade e estabelece vínculos com o conhecimento. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e desenvolver suas habilidades cognitivas.

Vygotsky (2007), por sua vez, enfatiza o papel da mediação social na aprendizagem, destacando que o conhecimento é construído a partir das interações entre o indivíduo e seu meio. Para ele, a afetividade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento intelectual, pois é por meio das relações interpessoais que os alunos internalizam conceitos e aprimoram suas capacidades cognitivas. Dessa forma, a presença de um professor que compreenda a importância das emoções no ensino pode ser determinante para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Paulo Freire (1996) complementa essa discussão ao afirmar que a educação deve ser um ato de amor e diálogo, no qual o professor e o aluno estabelecem uma relação de respeito e cooperação. Para ele, o ensino não pode ser reduzido a uma mera transmissão de conteúdos, mas deve considerar a dimensão humana do aprendizado, valorizando as experiências e emoções dos estudantes. Essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam um ambiente afetivo e estimulante, permitindo que os alunos se sintam motivados e engajados no processo de aprendizagem.

A relação entre afetividade e cognição também é explorada por estudos contemporâneos da neurociência, que demonstram que as emoções desempenham um papel crucial na consolidação da memória e na tomada de decisões. Segundo Damásio (2011), o cérebro humano processa informações de maneira integrada, combinando aspectos emocionais e racionais para construir o conhecimento. Isso significa que um ambiente escolar que favoreça a afetividade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento intelectual dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Entretanto, apesar dos benefícios evidentes da afetividade na aprendizagem, sua implementação no contexto escolar enfrenta desafios significativos que precisam ser com-

preendidos e superados para garantir um ensino verdadeiramente eficaz e humanizado. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores em incorporar aspectos emocionais ao ensino, muitas vezes por falta de formação adequada ou por receio de comprometer a objetividade do processo educativo.

Muitos professores foram formados em um modelo tradicional de ensino, no qual as emoções eram consideradas secundárias ou até mesmo irrelevantes para a construção do conhecimento. Essa visão reducionista do aprendizado, no entanto, tem sido amplamente contestada por pesquisas que demonstram que a afetividade e o envolvimento emocional são determinantes para o engajamento dos estudantes e para a assimilação dos conteúdos (DAMÁSIO, 2011, p. 23).

Para Cipriano (2017), a superação desse desafio exige uma mudança estrutural na formação docente, incluindo a inserção de disciplinas que abordem a importância da inteligência emocional no ensino e ofereçam estratégias para que os educadores consigam lidar com as emoções dos alunos e com as próprias emoções.

é fundamental que as instituições de ensino promovam espaços de troca de experiências e reflexão sobre práticas pedagógicas humanizadas, incentivando os professores a adotarem abordagens mais empáticas e inclusivas. Os docentes precisam compreender que ensinar não é apenas transmitir conhecimento de forma mecânica, mas também estabelecer conexões significativas com os alunos, respeitando suas individualidades e suas trajetórias emocionais (CIPRIANO, 2017, p. 72).

Outro desafio relevante é a necessidade de adaptação dos currículos escolares para que contemplem a dimensão socioemocional do aprendizado. Muitas escolas ainda priorizam uma educação baseada exclusivamente no desenvolvimento das habilidades cognitivas e no cumprimento de conteúdos programáticos rígidos, negligenciando a importância da afetividade e da inteligência emocional. Como resultado, os alunos podem se sentir desmotivados, ansiosos e desconectados do ambiente escolar, o que pode impactar negativamente seu desempenho acadêmico e sua relação com o aprendizado. Para evitar esse problema, é essencial que as escolas adotem políticas pedagógicas que valorizem o aspecto emocional da educação, incorporando atividades que promovam o autoconhecimento, a empatia e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Além disso, a afetividade no ensino exige um compromisso institucional que vá além da atuação individual dos professores. As escolas devem criar um ambiente que favoreça a construção de relações afetivas positivas entre alunos, professores e toda a comunidade escolar. Isso pode incluir a criação de espaços de escuta e acolhimento, nos quais os estudantes possam expressar seus sentimentos e compartilhar suas dificuldades sem receio de julgamento. Também é fundamental incentivar a participação dos pais no processo educativo, promovendo diálogos sobre a importância da afetividade na aprendizagem e orientando-os sobre como apoiar emocionalmente seus filhos em casa.

A implementação de projetos interdisciplinares voltados para o desenvolvimento socioemocional também pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer a presença da afetividade no ensino. Atividades como rodas de conversa, trabalhos colaborativos, teatro e projetos comunitários podem ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de comunicação, cooperação e empatia, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Essas práticas contribuem para que os estudantes se sintam valorizados e pertencentes ao espaço escolar, o que, por sua vez, favorece o engajamento e a motivação para aprender.

A criação de projetos interdisciplinares com foco no desenvolvimento socioemocional se revela uma estratégia indispensável para consolidar a afetividade como parte do processo educacional. Métodos como rodas de conversa, trabalhos colaborativos, teatro e ações comunitárias estimulam as habilidades de comunicação, empatia e cooperação entre os alunos. Essas práticas fortalecem o senso de pertencimento dos estudantes ao ambiente

escolar, criando um espaço mais acolhedor e promovendo maior engajamento e motivação para a aprendizagem (SANTOS, 2023).

Portanto, ao reconhecer os desafios da implementação da afetividade na educação e propor estratégias para superá-los, os educadores e gestores escolares podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais humano e enriquecedor. A afetividade deve ser vista não como um aspecto secundário da educação, mas como um elemento central para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos alunos. Investir em práticas pedagógicas que valorizem as emoções e promovam relações afetivas saudáveis no contexto escolar é um passo fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, acolhedor e transformador.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES AFETIVAS NO ENSINO

A afetividade no ensino é um dos pilares fundamentais para a construção de um ambiente educacional acolhedor e estimulante. O professor, como mediador do conhecimento, desempenha um papel essencial na formação dos alunos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional e social. A relação afetiva entre educador e estudante influencia diretamente a motivação, o engajamento e a qualidade da aprendizagem, tornando-se um elemento indispensável para um ensino humanizado e eficaz.

A escuta ativa é uma das principais estratégias para fortalecer os vínculos afetivos no contexto escolar. Quando o professor se dispõe a ouvir genuinamente seus alunos, ele demonstra respeito e consideração por suas vivências, criando um ambiente de confiança e segurança. Segundo Freire (1996), o diálogo é um dos princípios fundamentais da educação libertadora, pois permite que o aluno se sinta parte do processo de construção do conhecimento. A escuta ativa não se limita apenas à atenção às palavras dos estudantes, mas envolve a compreensão de suas emoções, dificuldades e expectativas, possibilitando intervenções pedagógicas mais assertivas e personalizadas.

Para além da escuta ativa, o incentivo à autonomia dos alunos é um fator determinante para o fortalecimento das relações afetivas no ensino. Quando o professor estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da responsabilidade. Vygotsky (2007) destaca que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da internalização de conceitos, sendo essencial que os alunos tenham espaço para expressar suas ideias e construir seu próprio conhecimento. O professor, nesse sentido, deve atuar como um facilitador, promovendo atividades que incentivem a reflexão, a tomada de decisões e a resolução de problemas de forma colaborativa.

A criação de um ambiente empático na sala de aula também é um aspecto crucial para o estabelecimento de relações afetivas positivas. Um espaço educacional que valoriza a diversidade, respeita as diferenças e promove o acolhimento emocional favorece o bem-estar dos alunos e potencializa seu desempenho acadêmico. Wallon (1971) argumenta que a afetividade é um dos componentes essenciais do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a forma como os indivíduos interagem com o mundo e constroem suas relações sociais. No contexto escolar, isso significa que o professor deve estar atento às necessidades emocionais dos alunos, oferecendo suporte e orientação para que se sintam valorizados e pertencentes ao ambiente de aprendizagem.

Junto dos clássicos teóricos da educação, autores contemporâneos também reforçam a importância da afetividade no ensino. Cipriano (2017) destaca que a afetividade é um elemento essencial para a construção de vínculos significativos entre professores e alunos, sendo um fator determinante para o sucesso escolar. Segundo a autora, a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde os estudantes possam se sentir seguros para expressar suas emoções e desenvolver suas potencialidades.

Outro autor relevante é Libâneo (2013), que enfatiza a necessidade de uma pedagogia humanizada, na qual o professor compreenda o aluno em sua totalidade, considerando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas emoções e experiências de vida. Para Libâneo, a afetividade no en-

sino não deve ser vista como um aspecto secundário, mas como um elemento central para a construção de aprendizagens significativas.

A necessidade de formação adequada dos professores para lidar com as dimensões emocionais da educação é um dos desafios mais urgentes no contexto escolar contemporâneo. Muitos docentes foram preparados para atuar em um modelo tradicional de ensino, no qual a transmissão de conteúdos era priorizada em detrimento das relações interpessoais. Esse modelo, historicamente baseado na memorização e na reprodução de informações, negligencia a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com as emoções dos alunos, o que pode comprometer a qualidade da interação em sala de aula e, consequentemente, o desempenho acadêmico dos estudantes.

A falta de capacitação específica sobre inteligência emocional e práticas pedagógicas humanizadas pode dificultar a adoção de estratégias que favoreçam a construção de vínculos afetivos na sala de aula. Segundo Santos (2023), a formação continuada dos professores deve incluir conteúdos que abordem a afetividade como um elemento essencial para a aprendizagem, permitindo que os docentes compreendam a influência das emoções no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Além disso, é fundamental que os cursos de licenciatura e especialização ofereçam disciplinas voltadas para a educação socioemocional, preparando os futuros professores para atuar de maneira mais sensível e empática.

Para superar essa barreira, as instituições de ensino devem investir na formação continuada dos educadores, oferecendo cursos, workshops e espaços de troca de experiências sobre metodologias que integrem a afetividade ao processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada possibilita que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e adquiram novas estratégias para lidar com as emoções dos alunos de forma construtiva. Estudos indicam que programas de capacitação voltados para a inteligência emocional contribuem significativamente para a melhoria do ambiente escolar, reduzindo conflitos e promovendo um clima de respeito e colaboração (SANTOS, 2023, p. 15).

Outro desafio relevante é a resistência a metodologias humanizadas por parte de alguns profissionais da educação. Ainda há uma visão equivocada de que a afetividade pode comprometer a objetividade do ensino, tornando-o menos rigoroso ou eficiente. No entanto, pesquisas na área da neurociência demonstram que as emoções desempenham um papel crucial na consolidação da memória e na assimilação de novos conhecimentos (DAMÁSIO, 2011). Um ensino baseado na afetividade não significa a ausência de rigor acadêmico, mas sim a valorização do estudante como um ser integral, cujas emoções e experiências influenciam diretamente sua capacidade de aprender.

A afetividade no ensino exige um compromisso institucional, no qual as escolas devem adotar políticas que favoreçam um ambiente acolhedor e inclusivo. Isso inclui a promoção de atividades que estimulem a interação entre alunos e professores, a criação de espaços de escuta e diálogo e o incentivo ao desenvolvimento de projetos que valorizem a expressão emocional dos estudantes. Segundo Sato (2013), a afetividade pode ser analisada sob diversos prismas, e sua presença no ambiente escolar contribui para a construção de relações mais saudáveis e produtivas entre professores e alunos.

A implementação de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade pode transformar significativamente a dinâmica escolar. Estratégias como rodas de conversa, atividades colaborativas e projetos interdisciplinares ajudam a fortalecer os vínculos entre educadores e estudantes, criando um ambiente mais propício para a aprendizagem. Além disso, o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, pode tornar o ensino mais envolvente e significativo, estimulando a participação dos alunos e promovendo um maior senso de pertencimento (DAMÁSIO, 2011, p. 11).

Dessa forma, ao reconhecer os desafios da

implementação da afetividade na educação e propor estratégias para superá-los, os educadores e gestores escolares podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais humano e enriquecedor. A afetividade deve ser vista não como um aspecto secundário da educação, mas como um elemento central para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos alunos. Investir em práticas pedagógicas que valorizem as emoções e promovam relações afetivas saudáveis no contexto escolar é um passo fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, acolhedor e transformador.

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO HUMANIZADO

A afetividade na educação socioemocional desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, permitindo que desenvolvam habilidades essenciais para a vida em sociedade. O ensino humanizado, baseado na valorização das emoções e das relações interpessoais, contribui significativamente para a construção de cidadãos mais empáticos, conscientes e preparados para enfrentar desafios pessoais e profissionais. A afetividade, quando incorporada ao processo educacional, fortalece o vínculo entre professores e alunos, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e estimulante.

A educação socioemocional tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos, que destacam sua importância para o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos estudantes. Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional é um fator determinante para o sucesso acadêmico e profissional, pois influencia diretamente a capacidade de lidar com frustrações, tomar decisões e estabelecer relações saudáveis. No contexto escolar, isso significa que os professores devem estar atentos às necessidades emocionais dos alunos, promovendo atividades que estimulem a autorreflexão e o desenvolvimento da empatia.

Uma das estratégias fundamentais para incorporar a afetividade na educação socioemocional é a mediação de conflitos. O ambiente escolar é um espaço de convivência onde diferentes personalidades e experiências se encontram, o que pode gerar desentendimentos e desafios interpessoais. A mediação de conflitos, quando conduzida de maneira sensível e estruturada, permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, negociação e resolução de problemas. Segundo Piaget (1973), o aprendizado ocorre por meio da interação social, e a resolução de conflitos é uma oportunidade valiosa para que os estudantes compreendam diferentes perspectivas e aprendam a lidar com divergências de forma respeitosa.

Além da mediação de conflitos, o uso de dinâmicas de grupo é uma estratégia eficaz para fortalecer a afetividade no ambiente escolar. Atividades colaborativas, como jogos cooperativos, debates e trabalhos em equipe, estimulam a interação entre os alunos e promovem um senso de pertencimento. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado é um processo social, e a troca de experiências entre os estudantes contribui para a construção do conhecimento. As dinâmicas de grupo permitem que os alunos desenvolvam habilidades como empatia, escuta ativa e cooperação, tornando o ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Outro aspecto essencial da afetividade na educação socioemocional é a valorização da expressividade individual dos estudantes. Cada aluno possui uma trajetória única, marcada por experiências, emoções e desafios próprios. O reconhecimento e a valorização dessas individualidades são fundamentais para a construção de uma educação mais humanizada. Segundo Wallon (1971), as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a forma como os indivíduos interagem com o mundo. No contexto escolar, isso significa que os professores devem criar espaços onde os alunos possam expressar seus sentimentos, compartilhar suas vivências e desenvolver sua identidade de maneira saudável.

A afetividade também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes das emoções próprias e alheias. A empatia, definida por Rogers (1983) como a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro, é uma habilidade essencial para a convivência social. No ambiente esco-

lar, a promoção da empatia pode ser realizada por meio de atividades que incentivem a reflexão sobre as emoções, como rodas de conversa, dramatizações e projetos de voluntariado. Essas práticas permitem que os alunos desenvolvam uma maior compreensão sobre as dificuldades enfrentadas pelos colegas, fortalecendo os laços de solidariedade e respeito mútuo.

E também pode ser fortalecida por meio da implementação de programas estruturados voltados para o desenvolvimento emocional dos alunos. Segundo Cipriano (2017), programas de educação socioemocional que incluem atividades de autorregulação emocional, resolução de problemas e fortalecimento da autoestima contribuem significativamente para o bem-estar dos estudantes. Esses programas podem ser incorporados ao currículo escolar, garantindo que a afetividade seja trabalhada de forma sistemática e contínua.

Esta não deve ser vista como um elemento secundário, mas como um componente essencial para a formação integral dos alunos. Ao promover um ensino humanizado, baseado na valorização das emoções e das relações interpessoais, os educadores contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. A implementação de estratégias como a mediação de conflitos, o uso de dinâmicas de grupo e a valorização da expressividade individual dos estudantes fortalece a afetividade no ensino, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Dessa forma, ao reconhecer a importância da afetividade na educação socioemocional e adotar práticas pedagógicas que valorizem as emoções, os professores e gestores escolares podem transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado mais significativo e enriquecedor. A afetividade não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida.

CONCLUSÃO

A afetividade na educação socioemocional representa um dos pilares fundamentais para a construção de um ensino humanizado e eficaz. Ao longo deste artigo, foi possível compreender como as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, influenciando diretamente sua capacidade de aprendizado e interação no ambiente escolar.

A abordagem afetiva na educação não se limita a gestos de empatia ou acolhimento, mas está intrinsecamente ligada à qualidade das relações estabelecidas entre professores e estudantes. Quando o ensino considera a dimensão emocional dos alunos, cria-se um espaço mais propício para a aprendizagem, no qual a confiança, a colaboração e o respeito mútuo se tornam ferramentas essenciais para a construção do conhecimento. Como apontam teóricos como Vygotsky, Freire e Wallon, o aprendizado é um processo social que depende da mediação e da interação entre os indivíduos, sendo a afetividade um elemento que potencializa essa experiência.

A importância da afetividade no ensino também se estende à formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de compreender não apenas suas próprias emoções, mas também as dos outros. A educação socioemocional, aliada a metodologias que valorizam a escuta ativa, o diálogo e a expressão individual dos alunos, contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, no qual todos têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Entretanto, a implementação da afetividade no ensino ainda enfrenta desafios, como a resistência de alguns profissionais à adoção de metodologias humanizadas e a necessidade de formação continuada dos professores. Para superar essas barreiras, é fundamental que as instituições de ensino invistam em políticas educacionais que valorizem a dimensão emocional do aprendizado, promovendo espaços de reflexão e capacitação para os educadores.

Dessa forma, ao reconhecer a importância da afetividade como um componente essencial da educação, os professores e gestores escolares podem transformar a experiência escolar em um processo mais significativo, no qual o aprendizado vai além da memorização de conteúdos e se torna uma jornada

de descobertas e crescimento emocional. O ensino humanizado, baseado na valorização das relações afetivas, não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios da vida, promovendo uma sociedade mais empática e colaborativa.

REFERÊNCIAS

CIPRIANO, Emília. Saberes e afetos na educação. São Paulo: Cortez, 2017.
DAMÁSIO, Antônio. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.
São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
PIAGET, Jean. A formação do conhecimento. São Paulo: Editora Vozes, 1973.
ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
SANTOS, Maria Cristina de Souza. Cognição e afetividade no ensino e a formação continuada de professores. Universidade Federal de Sergipe, 2023.
SATO, Cristiane Akemi. A afetividade no processo ensino-aprendizagem.
Universidade de Brasília, 2013.
VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Editora Vozes, 1971.

MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR

SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

RESUMO
O presente artigo traz discussões sobre a importância do multiculturalismo na construção de um currículo escolar que seja pensado de forma a fazer com que seus alunos possam reconhecer e valorizem a diversidade cultural, étnica e social dos sujeitos que compõem o ambiente educacional. Também levando em consideração a realidade brasileira, que é marcada por uma multiplicidade de identidades e pertencimentos, defendendo que o currículo seja rompido com uma lógica eurocêntrica e excludente, incorporando saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, afro-brasileiros e demais minorias sociais. O trabalho traz como reflexão teórica sendo embasada por autores que defendem a educação como prática de liberdade e de justiça social, além de trazer diretrizes legais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que apontam para a obrigatoriedade a abordagem das culturas africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar. O estudo destaca, ainda, os desafios e possibilidades da implementação de práticas pedagógicas multiculturais, dando relevância para a necessidade de uma formação docente crítica e comprometida com a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: multiculturalismo; currículo escolar; diversidade cultural; educação inclusiva; equidade.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola é um espaço simbólico, mas também concreto de transmissão e ressignificação de saberes, valores e identidades. O Brasil é um país marcado por sua vasta diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística, então se torna importante que se pense numa educação a partir da perspectiva do multiculturalismo o que se parte de uma necessidade ética e política, visto que partimos de uma realidade plural existente em nossas salas de aula, composta por estudantes de diferentes origens, crenças, culturas e vivências, com isso precisamos de uma escola comprometida com a valorização das múltiplas identidades que constituem o nosso país Brasil. O que implica reconhecermos que a cultura escolar não pode ser neutra, e que se torna imprescindível que as práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares e até mesmo os silêncios da escola se dialoguem como o mundo que queremos construir.

A história da educação brasileira, nos leva a refletirmos sobre a imposição de um currículo marcado e predominado pela cultura europeia, que historicamente marginalizou ou silenciou saberes e tradições de nossos povos, mais especificamente aqueles vinculados às culturas indígenas e afrobrasileiras. Temos como marcos legais a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 que representam importantes avanços ao incluir o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como obrigatórios na educação básica, fazendo com que nossos estudantes possam reconhecer a presença efetiva da diversidade cultural no currículo escolar mesmo ainda enfrentando resistências, mesmo que de formas sutis, mas profundamente enraizadas. A invisibilidade de determinados grupos sociais no currículo, o tratamento superficial de suas histórias e a ausência de representações positivas e verdadeiras de suas culturas reforçam estereótipos, alimentando preconceitos e comprometendo o direito de todos à educação de qualidade com equidade.

O multiculturalismo, se torna um facilitador para a construção de uma escola crítica que se propõe a fazer com que sua comunidade se supere dessa lógica excludente, refletindo em uma educação que não apenas inclua os conteúdos culturais diversos, mas que questione as hierarquias culturais naturalizadas, propondo a construção de um currículo mais amplo e democrático, percebendo que todos os sujeitos que compõem a escola – estudantes, professores, famílias e comunidade – são portadores de saberes legítimos.

Assim se torna importante que se discuta sobre o multiculturalismo além de se discutir sobre o currículo de forma que ele não seja apenas visto como uma simples lista

de conteúdos a serem ensinados, mas que seja ampliado para um espaço político que possamos definir o que podemos considerar que seja um conhecimento válido, quem tem voz na produção e circulação desse conhecimento de maneira a ser apresentado aos sujeitos escolares. Assim pensar num currículo multicultural significa, tensionar a tradição escolar, se abrir para um diálogo intercultural, repensando nossas práticas pedagógicas e reconhecendo que as experiências, histórias e culturas dos estudantes são recursos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que surge a proposta de um currículo vivo, construído em diálogo com a realidade dos estudantes e com as questões contemporâneas da sociedade, que não se limita à reprodução de conteúdo preestabelecidos, mas se constitui na relação entre o conhecimento, o contexto e a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Este trabalho então propõe uma reflexão sobre o papel do multiculturalismo na construção de um currículo escolar que seja, de fato, inclusivo, plural e representativo das múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira. A partir de uma análise crítica, buscando entender de que maneira o currículo pode funcionar como instrumento de transformação social, rompendo com lógicas monoculturais e coloniais ainda presentes na escola. Serão discutidas, também, as implicações pedagógicas dessa abordagem, os desafios enfrentados por educadores e educadoras na implementação de práticas multiculturais, bem como a importância de uma formação docente comprometida com a equidade, a escuta e o reconhecimento da diversidade.

O QUE É MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

O multiculturalismo na educação é uma maneira pedagógica que reconhece a diversidade cultural presente nas salas de aula, entendendo-a como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Em uma sociedade como o Brasil que é marcada pela pluralidade de etnias, crenças, idiomas, modos de vida e experiências históricas é fundamental pensar na educação como um importante elemento de diálogo entre diferentes culturas. Assim mais do que acrescentar conteúdos sobre culturas diversas, o multiculturalismo sugere uma transformação estrutural na forma como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido na escola. Canen e Canen (2005 p. 42) explicam que

> Em uma perspectiva que se coaduna com essa última dimensão, temos argumentado que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.

Assim pensar em multiculturalismo é pensar sobre a diversidade existente e que formam a sociedade as individualidades que cada ser humano carrega faz parte de sua formação cultural, étnica, de gênero, religiosa entre outras. Os autores ainda nos levam a reflexão do quanto é importante não apenas reconhecer as identidades é preciso oferecer respostas práticas que garantam a presença real, o reconhecimento e a valorização dessas identidades nos diferentes espaços onde as pessoas convivem e atuam partimos então da primícia de que que o multiculturalismo nos faz repensar sobre não se fazer que uma cultura se sobre ponha a outra. Assim, o multiculturalismo se opõe à perspectiva etnocêntrica muitas vezes dominante no currículo escolar de forma sútil acabou se valorizando apenas a cultura ocidental, branca e eurocêntrica nos levando ao prejuízo de apagar as culturas indígenas, afro-brasileiras, orientais ou de grupos imigrantes. No ambiente educacional, essa valorização da diversidade não deve se limitar a datas comemorativas ou eventos pontuais, mas precisa estar presente na prática cotidiana, nas relações interpessoais, nos materiais didáticos e nas escolhas pedagógicas.

O multiculturalismo na educação tem a intenção de promover aos estudantes um pensamento crítico de equidade e justiça social promovendo o reconhecimento das identidades culturais historicamente excluídas. Por isso, é imprescindível pensar em uma escola que estabeleça uma simples formação, mas um espaço que promova pen-

samento crítico e político, onde o aluno seja convidado a construir significados que se incorporem a diversidade cultural de forma crítica possibilitando que os alunos reconheçam nos conteúdos ensinados, ao mesmo tempo em que são desafiados a conhecer e respeitar as diferenças.

Um dos principais pilares do multiculturalismo na educação é o respeito à identidade dos sujeitos. Cada estudante carrega consigo uma história, um pertencimento cultural e experiências que devem ser acolhidas e valorizadas pela escola. Esse reconhecimento fortalece a autoestima das crianças e jovens, amplia suas possibilidades de participação e aprendizagem, e contribui para a construção de uma sociedade mais equânime. Quando o aluno percebe que sua cultura está representada positivamente no ambiente escolar, ele se sente parte do processo educativo e assume um papel ativo na sua própria formação.

Bell Hooks (2020) nos leva a refletir,

O amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta para acabar com a dominação em um esforço para compreender os elementos que constituíram movimentos bem-sucedidos por justiça social no mundo. Ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central no sucesso do movimento. Em Tudo sobre o amor: Novas perspectivas, defini o amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal. Professores então aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento (Bell Hooks 2020 p.239)

A autora nos faz pensar sobre os princípios do multiculturalismo. Que é baseado no reconhecimento da dignidade de cada sujeito, em sua totalidade e singularidade. A autora ao falar sobre ensinar com amor, faz pensar que o educador não é aquele que apenas transmite conteúdos, mas reconhece a humanidade do outro em sua complexidade cultural, acolhendo seus saberes, suas lutas e sua ancestralidade.

Uma sala de aula multicultural é um espaço de convivência democrática, onde o conhecimento é construído através do diálogo, rompendo com currículos eurocêntricos e monoculturais que por muitas vezes fez com que fosse silenciada as vozes negras, indígenas e outras tradições marginalizadas. Assim ensinar através do afeto faz com que a busca por uma escola justa seja uma ferramenta de escuta ativa, de empatia e de valorização da diversidade.

Além disso, o multiculturalismo também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que convida professores e alunos a refletirem sobre questões como racismo, preconceito, desigualdade, xenofobia e outras formas de exclusão. Ao discutir essas temáticas com base em diferentes perspectivas culturais, a escola ajuda a formar cidadãos mais conscientes e engajados com os princípios da democracia, da solidariedade e do respeito mútuo.

No entanto, implementar uma prática educativa multicultural requer um compromisso institucional e político. É preciso investir na formação continuada de professores, repensar o uso dos materiais didáticos, estimular a escuta ativa das famílias e das comunidades, e repensar os projetos pedagógicos à luz da diversidade. Mais do que inserir novas temáticas no currículo, trata-se de transformar as relações de poder que o atravessam, criando espaços reais de participação e diálogo.

Em síntese, o multiculturalismo na educação é um caminho para construir uma escola mais justa, plural e democrática. Ele rompe com a lógica da homogeneização cultural e aposta na valorização das múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar. Ao reconhecer e respeitar a diversidade, a escola se torna um espaço mais inclusivo, onde todos os sujeitos podem aprender, ensinar e conviver em igualdade de condições.

O CURRÍCULO ESCOLAR E A INVISIBILIDADE CULTURAL

A escola é um espaço de construção de saberes, socialização e formação de identida-

des. entretanto, se analisarmos o currículo escolar tradicional, é perceptível que ainda se reproduz padrões culturais eurocentrados, o que acaba já silenciando a diversidade dentro das salas de aula e omitindo os saberes de muitos grupos sociais. A invisibilidade cultural influencia diretamente a autoestima, o pertencimento e a participação ativa de estudantes que acabam não se reconhecendo nos conteúdos ensinados.

Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação brasileira, deu apontamentos sobre a importância de valorizar os saberes construídos fora dos muros da escola, justificando que a prática pedagógica dialógica, onde o conhecimento do outro é respeitado e é usado no processo da construção do conhecimento. Freire (1996) esclarece que para ensinar é preciso que o educador tenha uma escuta sensível, com respeito às múltiplas experiências culturais dos educandos e rejeitando qualquer tipo de imposição cultural disfarçada de neutralidade. Segundo o autor:

"Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte. " (FREIRE, 1996, p. 67).

É perceptível que o currículo escolar, organizado historicamente no Brasil, muitas vezes ignora a premissa de colocar o estudante como o protagonista de suas aprendizagens. Vemos que durante algum tempo houve um apagamento no currículo escolar das contribuições africanas, afro-brasileiras, indígenas, e tantas outras, sendo que o que se predominava eram as narrativas que fortaleciam uma única visão de mundo a branca, ocidental e cristã, sendo este o modelo que não reflete a pluralidade cultural que marca o nosso país e, além de reverberar práticas que que fazem perpetuar estereótipos, desigualdades e exclusões.

Diante desse cenário o Estado brasileiro reconheceu, por meio de legislações e diretrizes educacionais, a urgência de uma mudança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu, em seu artigo 26, elucidando que o ensino atenda à diversidade além de respeitar a pluralidade cultural brasileira. Posteriormente, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornou obrigatórios os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira, africana e indígena no currículo da educação básica.

Essas leis foram importantes, importantes avanços para a sociedade reconhecer historicamente o silenciamento que foi dado a determinadas culturas no ambiente escolar assim a legislação vem propor a valorização de outras epistemologias. Entretanto percebe-se que dificuldade em implementar a lei dentro das salas de aula ocorre na prática pedagógica, uma vez que devido à ausência de formação adequada dos professores e à resistência de parte da comunidade escolar em repensar seus um novo currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos em todo o país, nos apresenta princípios que dialogam com essa perspectiva de um novo mundo onde se valoriza o respeito à diversidade, a promoção da equidade e a formação integral dos estudantes, no entanto, o desafio é efetivas esses novos princípios nas situações concretas de ensino e aprendizagem, o que requer uma mudança de postura por parte dos educadores e das instituições.

Assim é importante que o currículo escolar seja pensado como um instrumento político e cultural. Ele deve ser um espaço de diálogo entre saberes, em que todos seus atores possam se reconhecer como sujeitos que constroem seu conhecimento. A inserção de conteúdos da cultura africana ou cultura indígena não deve ocorrer de forma pontual, como por exemplo nas datas comemorativas, mas de modo contínuo e transversal, permeando todas as áreas do conhecimento.

Paulo Freire em seu livro a pedagogia do oprimido (2013 p. 85) nos elucida que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim a escola se torna responsável por mediar o encontro entre diferentes mundos culturais, fazendo com que seja quebrado a lógica de exclusão e construindo um currículo vivo, comprometido com a justiça social e com o direito de todos à representação e ao reconhecimento.

Da cultural ao currículo de forma que as culturas vivas em nossa sociedade não seja apenas uma questão de justiça ou reparação histórica, mas de qualidade educativa. É através do reconhecimento da própria cultura e do respeito à cultura do outro que podemos construir uma educação democrática, inclusiva e emancipadora.

PROPOSTA DE UM CURRÍCULO VIVO, DEMOCRÁTICO E TRANSVERSAL

É importante que se pense num currículo escolar que não seja fixo e imutável a escola é um espaço com grande potência para a construção do conhecimento e de transformação social. O multiculturalismo na escola se baseia na proposta da oferta de um currículo vivo, democrático e transversal em não apenas transmitirmos conteúdos, mas que possamos trocar conhecimento onde nossos estudantes possam ser ensinados, a fazerem boas escolhas e possam ter concepção de mundo, de sujeito e de sociedade. Assim, o currículo deve ser constantemente repensado de forma a viver as realidades e as demandas das comunidades escolares que o vivenciam. Segundo Corcetti e Trevisol (2018),

O currículo deve servir para prever a maioria das ações dos elementos do processo; é saber claramente qual é o ponto de partida deste e quais serão as chances de sucesso na formação de um novo cidadão e de uma nova sociedade. É necessário que o currículo contemple as condições reais que o projeto curricular vai ser realizado.

Os autores nos levam a refletirmos sobre um currículo que não é elaborado de forma genérica ou descolada da realidade de sua comunidade. A elaboração deste importante documento deve ser feito considerando o que temos de concreto para efetivá-lo. Pensando nos recursos concretos disponíveis, o perfil dos professores a comunidade que a escola está inserida o as reais necessidades dos estudantes. Essa compreensão nos leva a concepção de um currículo vivo e contextualizado.

O currículo quando é pensado de forma a se concretizar ele é pontualmente ressignificado a partir das experiências dos alunos, da escuta atenta dos educadores e das vivências com as famílias e a comunidade. Ele reconhece o seu alunado e suas necessidades. Paulo Freire foi enfático em seus escritos que devemos ofertar uma educação pautada a partir da realidade concreta dos educandos em busca de transformação. Um currículo democrático e humanizado contribui para o desenvolvimento de sujeitos conscientes, reflexivos e ativos na construção de uma sociedade mais justa. Por isso, é primordial que o currículo seja construído coletivamente, sempre levando em conta a escuta dos educadores, das crianças e da comunidade escolar, valorizando os saberes populares e culturais que fazem parte da vida dos estudantes.

A democracia no currículo não se limita à participação formal nas decisões escolares, mas implica a criação de espaços efetivos de escuta e de protagonismo. Isso significa que alunos, professores, gestores e demais atores da comunidade escolar devem ser sujeitos ativos na elaboração, execução e avaliação do currículo. Um currículo democrático é, portanto, um instrumento político que reconhece a educação como prática da liberdade, conforme defende Paulo Freire, e que se compromete com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres.

A transversalidade, por sua vez, rompe com a fragmentação do saber e propõe uma abordagem integrada, onde os conteúdos dialogam entre si e com os temas emergentes da realidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir os temas contemporâneos transversais, aponta para essa necessidade de conexão entre os saberes escolares e as problemáticas sociais. No entanto, é preciso ir além do documento normativo e garantir que tais temas sejam trabalhados de maneira crítica, contextualizada e significativa no cotidiano escolar.

Um currículo transversal deve incluir questões como direitos humanos, relações étnico-raciais, meio ambiente, gênero, cultura digital e saúde de forma articulada às áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e o pensamento complexo. Isso requer intencionalidade pedagógica e compromisso com uma prática que valorize diferentes linguagens, territórios e perspectivas.

Por fim, a construção de um currículo vivo, democrático e transversal exige formação continuada dos educadores, tempo para planejamento coletivo, e principalmente uma gestão escolar aberta ao diálogo e ao enfrentamento das desigualdades. É necessário romper com o currículo silencioso e autoritário que ainda prevalece em muitas escolas, e instituir práticas pedagógicas que reflitam o cotidiano dos sujeitos e promovam justiça social. Assim, o currículo deixa de ser apenas prescrição e se torna vivência, encontro e transformação.

CONCLUSÃO

O artigo mostrou a importância de se refletir o multiculturalismo na educação sendo importante que antes de tudo, possamos reconhecer que a escola é um espaço de construção de ideias, de disputa simbólica e de afirmação de identidades. Em um país como o Brasil, marcado pela diversidade cultural, racial, religiosa e social, é inadmissível que o currículo escolar continue reproduzindo visões de mundo monoculturais, eurocentradas e excludentes. Sendo assim vemos como é imprescindível que sejamos responsáveis pela construção de um currículo escolar que seja multicultural não sendo compreendido apenas como a inserção pontual de conteúdos sobre culturas específicas, mas como uma reconfiguração profunda do modo como se pensa, organiza e vivencia o processo educativo.

Ao longo desta trabalho, foi possível compreender que a proposta de um currículo multicultural exige antes de mais nada o reconhecimento dos saberes dos grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, os afrobrasileiros, os migrantes, entre outros. E a importância que se deve dar a escuta atenta das histórias de vida dos estudantes, a valorização de suas origens, línguas, práticas culturais e religiosas, e o compromisso com uma pedagogia crítica e transformadora. O multiculturalismo, assim, não é apenas uma proposta de conteúdo, mas de uma postura ética, política e pedagógica diante do outro.

Ainda que a legislação educacional brasileira já reconheça a importância da diversidade no currículo, por meio de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, os desafios para a efetivação de uma prática verdadeiramente multicultural são muitos. A resistência de parte da sociedade e até de profissionais da educação, o despreparo na formação docente inicial e continuada, a ausência de materiais didáticos adequados e a lógica meritocrática ainda muito presente nas escolas são alguns dos obstáculos a serem enfrentados. Para que o currículo se torne, de fato, um instrumento de justiça social e não de manutenção de privilégios, é preciso repensar não apenas os conteúdos, mas as metodologias, as avaliações e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

É imprescindível que as experiências multiculturais sejam vividas e não apenas estudadas. O que significa ser importante que sejam abertos espaços para que as diferentes culturas sejam não apenas tematizadas, mas vivenciadas na escola. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, culinária, música, dança, narrativas orais, brincadeiras, arte e tradições são caminhos potentes para essa vivência. Porém, essas práticas só fazem sentido quando conduzidas com respeito, escuta e compromisso com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Sendo assim para a construção de um currículo multicultural é uma escolha política que favorece a equidade, justiça e a democracia. É um passo primordial para que a escola cumpra seu papel social de formar sujeitos críticos, conscientes e respeitosos com relação a diversidade, além de ser uma forma de combater o racismo, o preconceito e todas as formas de discriminação que ainda atravessam o ambiente escolar.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o artigo 26 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 40–49, jul./dez. 2005.

CORCETTI, M. L.; TREVISOL, M. T. C. A escola, o currículo e os temas transversais. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 28-46, 2018. DOI: 10.5335/rep.v11i2.8004. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8004. Acesso em: 24 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

RESUMO
Este trabalho aborda a temática Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e de como garantir a inclusão. Tem por objetivo apresentar algumas das características das AH/SD que podem facilitar a identificação de estudantes com essa condição, além de analisar o papel fundamental da escola e da família no processo de inclusão e na promoção do desenvolvimento pleno desses estudantes. O trabalho também expõe alguns mitos que interferem na identificação desses indivíduos desconsiderando que esses não necessitam de um atendimento especializado, destacando os impactos negativos dessa falta de reconhecimento em atender suas necessidades específicas. Além disso, são abordados os desafios relacionados ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as dificuldades em promover uma educação inclusiva efetiva. A metodologia utilizada envolve a revisão bibliográfica de artigos, livros e documentos oficiais sobre o tema, com foco em promover reflexão sobre ações pedagógicas que possam ser adotadas para promover o pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes dentro de uma educação inclusiva. Assim sendo, para garantir uma inclusão efetiva de estudantes com AH/SD, é primordial o trabalho conjunto entre escola, família, profissionais especializados e atuação das políticas públicas da Educação Especial com foco na Inclusão.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Características. Identificação. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não é um assunto novo, entretanto, paulatinamente, vem despertando atenção, principalmente no que tange à inclusão desses estudantes. Embora a superdotação seja frequentemente considerada como "capacidades acima da média", vale destacar que essa condição, ainda, é mal interpretada e negligenciada, o que pode impossibilitar a identificação e o atendimento adequado nas escolas.

A inclusão desses estudantes ainda é um desafio, pois exige uma abordagem pedagógica diferenciada que valorize suas potencialidades, que atenda seus interesses e necessidades específicas, sejam nos aspectos cognitivos, como nos aspectos emocionais e sociais.

Independentemente de suas habilidades, todos os estudantes têm o direito a uma educação com qualidade, inclusiva e adaptada às suas necessidades, é o que estabelece a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Ainda há obstáculos a serem enfrentados pelas políticas públicas da Educação Especial. A falta de profissionais especializados, formação especializada para professores, desinformação da sociedade são entraves que comprometem o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar os desafios da inclusão e promover a reflexão sobre a importância da identificação dos estudantes com AH/SD, o quanto antes, desmistificar que esses indivíduos não necessitam de AEE e que o investimento na área é primordial e irá possibilitar oportunidades de desenvolver nesses estudantes o seu potencial máximo, dentro de um ambiente escolar que valorize suas habilidades e necessidades específicas.

HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

s pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam como características a potencialidade de aptidões, talentos e elevado desempenho em várias áreas do conhecimento.

Segundo Souza (2013), não havia quantificação dos atributos da inteligência até o começo do século XX; porém, isso se tornou possível por meio de Alfred Binet, psicólogo francês, que desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil, observando mi-

lhares de crianças sistematicamente, o que possibilitou a identificação e a descrição das atividades que podiam ser desempenhadas em cada estágio do desenvolvimento infantil.

No Brasil, o primeiro a abordar a superdotação foi Ulisses Pernambucano de Melo Sobrinho, médico psiquiatra, psicólogo e educador, que idealizou e criou uma escola para crianças excepcionais do país. Entretanto, o atendimento para crianças excepcionais efetivou-se no ano de 1929, com a chegada da educadora russa Helena Antipoff, em Minas Gerais. Helena fundou a Sociedade Pestalozzi em 1938, e criou um programa de atendimento para superdotados. Vale ressaltar que eram denominados "excepcionais" indivíduos com deficiência intelectual, assim como aqueles com inteligência elevada, acima da média.

O Ministério da Educação e Cultura criou, em 1967, uma comissão para definir critérios de identificação e atendimento aos estudantes considerados superdotados. Nesse período, o paradigma de atendimento das instituições públicas, privadas e assistencialistas era voltado para reabilitação, cura e a eliminação de comportamentos inadequados; essas instituições foram criadas para o atendimento de estudantes com deficiências mentais, sensoriais ou físicas, e os superdotados não estavam incluídos, pois não havia nada a ser curado. A expansão nos atendimentos da Educação Especial, nos anos de 1960 e 1970, permitiu uma mudança no papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil. (JÚNIOR, 2013).

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que, em seu artigo 9º, estabeleceu atendimento educacional especializado aos superdotados. Ademais, nesse mesmo ano, os superdotados puderam contar com a criação do Projeto Prioritário nº 35, que definia a educação dos superdotados como prioritária dentro da Educação Especial.

Em 1994, por meio da Política Nacional de Educação Especial, ao termo superdotado foi acrescentada a expressão Altas Habilidades; no entanto, para se chegar a essa terminologia, é comum encontrarmos na literatura, ao longo da história, variadas nomenclaturas, como: supernormais, dotados, excepcionais, talentosos.

Para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016, p.32):

Altas habilidades ou superdotação: Educandos e educandas com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Sendo assim, podemos dizer que pessoas que se destacam por terem um talento ou uma inteligência notável, quando são comparadas com seus pares, são consideradas com AH/SD?

É importante entendermos as diferentes terminologias para que não haja equívocos na identificação ou características de quem possui AH/SD.

Na literatura, é possível encontrar diferentes conceitos para crianças com AH/SD, tais como: precoce, prodígio e gênio. Conforme Virgolim (2007, apud SME-
SP, 2021, p. 13):

O termo precoce deve ser usado para se referir às pessoas que apresentam determinadas habilidades antes do tempo esperado para a sua idade, como aquela que aprende a ler e escrever antes do período de alfabetização. Mas é preciso ter cautela e manter a observação, pois tais sinais são preditivos, o fato de apresentarem uma habilidade prematura não garante que tenham AH/SD. Já o termo prodígio deve ser usado para se referir às crianças que apresentam grande domínio em uma área específica de conhecimento, sem qualquer tipo de treinamento, e que não é comum para a sua idade. E o termo gênio deve ser usado somente para definir as pessoas que deixaram contribuições extraordinárias à humanidade, como Albert Einstein, Pablo Picasso, Stephen Hawking, Santos Dumont, entre outros.

Diante do exposto, é preciso uma observação sistemática e qualificada para evitar rótulos, falso diagnóstico e prejuízos ao indivíduo. A Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo (2008, p. 23) afirma que:

A identificação de altas habilidades não se apoia em dados absolutos; não existem regras fixas, nem a certeza de acertar. Mesmo as medidas mais precisas somente apontam prognósticos, porque a vida humana é muito complexa e envolve muitas variáveis, entre as quais pode existir uma alta habilidade. Muitos fatores vão influenciar o sucesso ou insucesso, o desenvolvimento dos potenciais de pessoas identificadas como talentosas.

A identificação criteriosa e um diagnóstico preciso de AH/SD permitirá que os estudantes sejam atendidos pela Educação Especial e tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. A identificação adequada é necessária para que sejam tomadas as medidas e os encaminhamentos educacionais apropriados, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAÇÃO

Para identificar indivíduos com AH/SD é necessário conhecer suas características, bem como eliminar mitos que foram construídos historicamente e que, por falta de conhecimento da sociedade, dificultam a identificação desses indivíduos. Muitos acreditam que os indivíduos com AH/SD aprendem sozinhos e que não necessitam de AEE; que são perfeitos em tudo; que os indivíduos com AH/SD pertencem às famílias com bom poder aquisitivo; que nunca precisam de ajuda; que são autodidatas; e que, por serem muito inteligentes, não precisam de suporte para se desenvolverem.

Schipper, Dalmolin e Furtado (2020, p.16) corroboram:

Olhar apenas para os mitos gera uma expectativa muito alta em relação ao aluno nessa condição, o que pode gerar também grande estresse e, consequentemente, desmotivação para enfrentar as situações. Isso porque a exigência em relação a eles acaba sendo extraordinária e pode acarretar frustração e isolamento.

Apesar disso, é fundamental compreender que a função da identificação é favorecer a aquisição de procedimentos educacionais adequados e assertivos. Dessa maneira, identificar indivíduos com AH/SD é atender os princípios de uma educação igualitária, que atenda às especificidades de todos. (PEDRO, 2023)

Júnior (2013, p.35) pontua que as características dos superdotados dominantes nas áreas psicomotoras e artísticas são menos conhecidas e estudadas. Ele destaca:

Entre os traços para identificar um superdotado temos: curiosidade, persistência em satisfazer aos seus interesses, criticidade de si mesmo e dos outros, senso de humor altamente desenvolvido, não propensão a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, entender com facilidade princípios gerais, facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico, sensibilidade a injustiças, líder em várias áreas e vê relações entre ideias aparentemente diversas. Além disso, por serem muito criativos, fazem muitas perguntas, apresentam uma forma original de resolverem os problemas irritam-se com a rotina, podem ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante pelo professor e têm grande imaginação e fantasia.

Vejamos o que afirma Souza (2013, p.15) sobre identificação e avaliação dos superdotados:

A identificação e avaliação dos alunos com altas habilidades e superdotação é processual e contínua, podendo ocorrer a partir da observação do professor sobre os alunos que se destacam dentre os demais alunos da turma. Depois os pais devem ser consultados sobre o dia a dia dessa criança no ambiente familiar, verificando se é percebido essa habilidade ou se a família tem estimulado essa área na criança. Verificar como o aluno se apresenta em relação aos demais alunos; realizar avaliação pedagógica para que se revele realmente a área da habilidade ou superdotação e quais as dificuldades que esse aluno possui; E fazer testes devidamente padronizados para que se chegue a um resultado concreto, e finalmente inserir

esse aluno nos programas adequados, levando ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Como características comuns dos superdotados temos: desejo pelo aperfeiçoamento pessoal; descuido na escrita e deficiência na ortografia; descuido ao completar as tarefas quando desinteressado; aborrecimento fácil com a rotina. Entretanto, os superdotados possuem um vocabulário diferenciado; têm um alto nível de pensamento; ficam frustrados quando os colegas não compreendem suas brincadeiras, pois apresentam habilidades para usar o sarcasmo ou a ironia; são críticos e entre outros. (PEDRO, 2013)

Embora apresentem habilidades superiores, essas características destacam as peculiaridades e complexidades dos indivíduos com AH/SD. Quando não são acolhidas e gerenciadas, esses indivíduos enfrentam desafios significativos na interação com o ambiente e demais pessoas. Compreender essas nuances é essencial para garantir apoio e acompanhamento apropriado, seja no ambiente escolar ou social, favorecendo o pleno desenvolvimento de maneira equilibrada. Considerando isso, é primordial que a família, os professores e os profissionais da área identifiquem essas diferenças e oportunizem estratégias que auxiliem no desenvolvimento integral desses indivíduos.

No Brasil, o conceito mais aceito pelos pesquisadores da área é o que envolve a interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, apontadas por Renzulli e Reis (1986), acrescentam a existência de dois tipos de superdotação: a acadêmica e a criativa-produtiva ou talentosa. A primeira é representada pelo bom desempenho escolar, enquanto a segunda está conectada à criatividade, fluência, originalidade e flexibilidade. (RENZULLI; REIS, 1986, apud PEDRO, 2013)

A literatura indica algumas etapas para o processo de identificação e avaliação de estudantes superdotados. Tais etapas não são obrigatórias, porém a diversidade de informantes e instrumentos utilizados trará mais solidez ao processo. (PEDRO, 2023, p. 16)

A função da identificação e avaliação de estudantes com AH/SD é compreender suas necessidades específicas de aprendizagem e valorizá-las, promovendo oportunidades para a ampliação de seu potencial. O objetivo não é apenas "laudar" ou diagnosticar, mas garantir que esses estudantes recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento. Contudo, quando a identificação não é realizada de forma adequada, pode ter o efeito contrário, acarretando prejuízos para seu desenvolvimento. (PEDRO, 2023)

A identificação precoce promove a prevenção de desinteresse nas aulas e baixo rendimento escolar, desde que o estudante tenha suas necessidades específicas atendidas de maneira planejada. Sendo assim, Pedro (2023, p. 18) destaca que:

...a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) recomenda a identificação precoce das AH/SD, a fim de possibilitar a esses estudantes a valorização do seu potencial, melhores oportunidades de escolarização e identificação com seus pares.

Os instrumentos utilizados na identificação de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação são: questionários; observação de comportamento; entrevistas com a pessoa, colegas, familiares e professores; testes psicométricos; escalas de características; avaliação dinâmica; avaliação de desempenho, entre outros. Quando empregados de forma cuidadosa, esses instrumentos permitem uma análise precisa e abrangente do potencial de cada estudante. Assim, ao integrar essas ferramentas de maneira adequada, é possível garantir uma identificação e avaliação eficazes, asseverando que os indivíduos com AH/SD recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

POR QUE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NECESSITAM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, define a educação especial como uma modalidade de educação escolar para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles indivíduos com deficiências. À vista disso, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que realiza AEE, com práticas e estratégias peda-

gógicas, disponibilização de recursos e serviços, assim como orientação quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, visando atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Os estudantes públicos da Educação Especial são aqueles que apresentam qualquer deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No princípio, a Educação Especial estava associada a estudantes com deficiência. No entanto, com a promulgação da Lei 5.692/71, passou a ser estabelecido o direito ao AEE aos superdotados. Em 2013, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alterações em seu texto, introduzindo o termo Altas Habilidades/Superdotação em todos os seus artigos e incluindo os indivíduos com AH/SD dentre os beneficiários da Educação Especial.

Assim como os estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, os alunos com AH/SD também enfrentam desafios e, por isso, necessitam de AEE. Quando o ambiente educacional não conhece e nem compreende as necessidades específicas desses estudantes, eles podem se sentir desestimulados.

Uma educação que não está pautada nos princípios da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, que não oferece desafios suficientes e adequados, pode resultar em tédio, desinteresse ou em problemas emocionais. Não se trata apenas do atendimento às suas necessidades cognitivas, mas também do apoio no desenvolvimento dos aspectos emocionais e sociais dos estudantes com AH/SD.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O AEE deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conforme regulamenta a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

É essencial compreender que o AEE deve atuar de forma complementar e suplementar ao trabalho desenvolvido na sala de aula regular e não como um substituto às aulas regulares.

Em consonância, o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" salienta:

> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASÍLIA, 2008, p.16)

Assim sendo, o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas, conforme afirma o documento PNEEPEI (BRASÍLIA, 2008).

O atendimento acontece na SRM, no contraturno da aula da sala regular. O AEE é um atendimento suplementar, por meio de programas de enriquecimento curricular e aprofundamento dos conhecimentos, como aceleração, aprofundamento e adaptação curricular. (SCHIPPER et al, 2020, p.73)

Antes de iniciar o AEE, deve-se avaliar o estudante para compreender o que ele necessita desse serviço.

> Isso significa conhecer suas necessidades, seus potenciais, questões emocionais e de relacionamento. A avaliação é conjunta entre o professor da sala e o professor da SRM e mediada pelo pedagogo, para definir o plano de atendimento individualizado, elencar quais serão os recursos e serviços selecionados para atender à necessidade individual do aluno, estabelecer as estratégias para avaliação e organização curricular, executar o planejamento das ações e a avaliação contínua do processo. (SCHIPPER et al, 2020, p. 74)

Nesse contexto, é imprescindível conhecer os estudantes, tanto nas suas características cognitivas quanto nas emocionais e sociais; conhecer suas potencialidades e interesses para o desenvolvimento das práticas pedagógicas efetivas. Vale destacar a importância

de a escola desenvolver práticas que estimulem a aprendizagem, a criatividade e a motivação por meio de propostas de atividades tanto enriquecedoras quanto desafiadoras.
A Lei 9.394/96 (LDB) indica que o atendimento aos estudantes com AH/SD deverá ser por aceleração, para que possam concluir em menor tempo o programa escolar.
Desse modo, a aceleração escolar consiste em antecipar etapas da escolarização com o objetivo de concluir a formação escolar em um tempo mais curto.
Entretanto, Pedro (2023, p. 20) evidencia que:

...há que se avaliar com muita cautela e critério tal processo, é preciso garantir que o estudante apresenta os conhecimentos necessários e condições psicológicas para ser acelerado, uma vez que o estudante pode ter problemas de âmbito emocional e social ao "saltar" anos escolares e conviver com estudantes de faixa etária diferente.

Portanto, o processo de aceleração não é tão simples quanto parece. Antecipar as etapas da escolarização não é uma garantia de inclusão efetiva. Promover apenas o estudante com AH/SD para uma série ou ano sem considerar suas necessidades específicas, sem uma análise e avaliação criteriosa, pode resultar em impactos negativos tanto no processo de aprendizagem quanto nos aspectos emocionais e sociais.
Conforme destacado por Pedro (2023, p. 20):

...a aceleração escolar não eliminará as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, de modo que ainda será necessário ofertar atenção especializada ao estudante a fim de garantir o seu desenvolvimento e bom aproveitamento escolar.

Vale ressaltar que o processo de aceleração é complexo, pois esbarra em questões estruturais, como entraves administrativos das escolas e falta de professores com conhecimento ou especialização na área de AH/SD, o que gera desafios na implementação desse processo.
Pedro (2023, p. 22) enfatiza:

Para que possamos promover uma educação equitativa, que ofereça a cada estudante exatamente o que ele necessita, é primordial um planejamento bem estruturado. Desse modo, é necessário conhecer a trajetória individual de cada estudante, identificar os pontos fortes e fracos de cada um, além de acompanhar e registrar o desenvolvimento dos estudantes de modo processual.

Diante das características peculiares e complexas dos estudantes com AH/SD, o objetivo do AEE é garantir o acesso e a aprendizagem com qualidade e assegurar a formação adequada dos professores que atuarão na educação inclusiva. Sendo assim, isso possibilitará aos estudantes um melhor desenvolvimento de seus potenciais e habilidades, permitindo que eles acessem e se envolvam com conteúdos mais desafiadores e se sintam mais motivados. Além dos estímulos intelectuais, o AEE poderá propiciar uma melhor integração no ambiente escolar, assim como melhorias no desenvolvimento da socialização e comunicação com os pares.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AH/SUPERDOTAÇÃO

O acesso e a permanência na escola regular não garantem, por si só, a inclusão efetiva, assim como a simples existência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE dos estudantes com AH/SD. É necessário um trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor da SRM, com o apoio de toda a equipe escolar, parceria das famílias e instituições, além de preparo e investimento na formação dos professores. Júnior (2013) destaca o quanto é necessária a oferta de mais cursos sobre a área nas universidades brasileiras e afirma:

Embora a superdotação não seja um assunto novo em nosso país, enfrentamos ainda, nos dias atuais, o desafio de nos prepararmos para trabalhar no campo da educação do superdotado e talentoso, o que inclui o desenvolvimento de uma concepção coerente de superdotação e uma melhor compreensão das necessidades intelectuais, sociais e emocionais desses alunos... (JÚNIOR, 2013, p. 32)

O aluno com AH/SD, diante de um professor que não reconhece nele seu potencial, tem grandes chances de ter seu talento desperdiçado (MARCON, 2022,
p.14). Portanto, é preciso investimento no preparo das escolas e de todo o corpo docente para lidar com as diversidades.

...entende que o superdotado necessita de apoio para aprender a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, para que não se sinta dividido, solitário, podendo equilibrar os extremos da sua personalidade, tendo os seus talentos incentivados e trabalhados por um educador, porém, o mesmo deve estar inserido na educação regular, pois, o sentir-se diferente pode causar angústia, além de poder afastá-lo dos demais, que se não tiverem trabalhados conceitos de educação inclusiva também podem se afastar dos superdotados por achá-los diferentes. (ALENCAR, 2001, apud JÚNIOR, 2013, p. 45)

Cupertino (2008) aponta algumas dificuldades na implantação de serviços para estudantes com AH/SD, tais como: a resistência em identificar esses estudantes; a falta de uma cultura de identificação de pessoas com altas habilidades; a falta de conhecimento técnico por parte dos profissionais da escola para identificação adequada; a necessidade de avaliar e identificar interesses; e a busca por parcerias com entidades especializadas e voluntários.

Os mitos que permeiam a temática e as lacunas nas formações de professores (inicial e/ou continuada) contribuem para o desconhecimento do tema e para a invisibilidade desses estudantes em sala de aula. (PEDRO, 2023, p. 23). Dessa forma, é fundamental eliminar os mitos e sensibilizar a sociedade sobre as AH/SD.

E O QUE CABE À ESCOLA E À FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AH/SD?

Incluir é também refletir e promover um ambiente que respeite e valorize a diversidade, a construção de um currículo desafiador que atenda às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD, a criação de estratégias específicas, a identificação e valorização de suas potências, habilidades e talentos. Infelizmente, a educação no Brasil conta com poucos profissionais especializados em AH/SD, o que dificulta a identificação desses indivíduos e até mesmo o acesso ao AEE. Para tanto, é essencial a promoção de programas de incentivo, tais como: cursos de nível superior com especialização na área; formação mensal para professores e equipes gestoras das unidades educacionais; formação para pais; programas para os estudantes, entre outros.

De acordo com Souza (2013, p. 31), alguns docentes se fecham no conformismo ou medo de trabalhar com o diferente, no qual o aluno superdotado acaba se transformando em uma ameaça para sua prática pedagógica.

Para muitos docentes, a Educação Especial sob a ótica da Inclusão ainda é vista como uma barreira intransponível, marcada por medos, inseguranças e resistências. Por isso, é fundamental que esses profissionais sejam potencializados e apoiados, para que possam superar esses desafios.

O professor de AEE desempenha um papel significativo no processo de inclusão dos estudantes, podendo tanto apoiar e fornecer subsídios aos professores da sala regular quanto às equipes gestoras, compartilhando conhecimentos e práticas, desmitificando crenças e mitos, colaborando na eliminação de barreiras que impedem a inclusão, sendo ele o articulador na comunicação entre as famílias, escola e parceiros.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

O professor de AEE deve ser um articulador para a efetiva comunicação entre a escola e as famílias dos estudantes com AH/SD no que tange a sua escolarização. Além disso, ele poderá esclarecer e orientar os pais e responsáveis sobre atividades fora do contexto escolar que atendam às necessidades desses estudantes. Como exemplo, indicar projetos sociais ou escolas de dança, de música ou esporte, de acordo com as potencialidades de cada um. (SME-SP, 2021, p. 46)

É notável que a parceria entre a escola e a família contribui para a implementação de

ações pedagógicas positivas e efetivas. Além disso, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação desses estudantes.
Souza (2013, p. 32) corrobora:

É inegável que a família tem papel importante no desenvolvimento de uma criança superdotada, no encorajamento, na estimulação, no aspecto afetivo, dentre outros, e, também, é imprescindível apontar o ambiente escolar como um dos provedores do desenvolvimento dessa criança. Professores, coordenadores, diretores, enfim, toda a equipe escolar, na busca por uma pedagogia cada vez mais adequada às carências desses alunos.

Souza (2013) destaca que a família é o primeiro contato social que o indivíduo faz logo ao nascer e que a interação entre o homem e o meio se torna importante para o desenvolvimento social, sendo a família a transmissora dos valores culturais, sociais e conhecimentos em geral ao longo do tempo.
Dessa maneira, é a família que possui informações privilegiadas sobre o filho, acerca de suas habilidades, interesses, necessidades, personalidade, entre outros, para compartilhar com a equipe escolar na construção de ações pedagógicas específicas para eles. No entanto, devem propiciar a seus filhos com AH/SD um ambiente enriquecedor, afetuoso e compreensível para o desenvolvimento do potencial criativo, intelectual, emocional e social desses indivíduos. Souza (2013, p. 33) salienta que ...os pais devem estar cientes em oferecer alternativas estimuladoras que proporcione conhecimentos adequados, como: museus, feiras científicas, teatros e permitindo que elas agreguem conteúdos. E enfatiza que ...é interessante que a família oriente e participe da vida e escolhas que essa criança vai optando para que possa escolher alternativas relacionadas as suas especificidades. (SOUZA, 2013, p.
33)
Para um atendimento adequado às necessidades dos estudantes com AH/SD, é necessário que se conheça o papel da família na manifestação das potencialidades desses indivíduos.
Fleith (2007, p. 37) afirma que:

Não é somente na escola que o aluno irá encontrar oportunidades ou atividades promotoras das habilidades acadêmicas. Há várias atividades que os pais podem realizar em casa e que desenvolvem as habilidades acadêmicas do filho. É importante considerar, no entanto, que para nutrir as habilidades dos filhos, as atividades devem ser apresentadas com naturalidade e acompanhar o interesse ou a demanda apresentada pela criança.

Vale destacar que a literatura corrobora que, quando confirmadas as AH/SD de um indivíduo, a família demonstra reação semelhante à dos pais de filhos que apresentam transtornos de aprendizagem, o que pode atravancar que este indivíduo acesse o AEE.
De acordo com Fleith (2007, p. 41):

Tal reação dos pais é conseqüência da ansiedade e insegurança que acompanha o fato de seu filho ser "diferente" e de precisar de um acompanhamento especializado para que seu desenvolvimento acadêmico e sócio-afetivo ocorra de forma saudável. Além disso, o tema "altas habilidades/superdotação" é carregado de mitos e estereótipos gerando vários preconceitos que confundem os pais no processo de compreensão das características e necessidades do próprio filho.

Pais de estudantes com deficiências geralmente buscam AEE, para que eles possam se desenvolver de acordo com suas necessidades. No entanto, pais de estudantes com AH/SD enfrentam um dilema em permitir ou não o acesso a programas destinados à sua condição, pois acreditam que seus filhos não necessitam desse atendimento, por não apresentarem dificuldades. Fleith (2007) salienta que é comum pais de estudantes com AH/SD apresentarem uma carga de ansiedade quando seus filhos são convidados a participar de programas especiais. Isso porque há dúvidas, por parte dos pais, sobre se esses programas de apoio à aprendizagem dos superdotados realmente auxiliarão em seu desenvolvimento ou irão causar desajuste social devido aos estereótipos e à discriminação por parte dos colegas no ambiente

escolar. Geralmente, os pais têm conhecimento do brilhantismo de seus filhos, entretanto, desconhecem suas características ou habilidades específicas. Por essa razão, sentem dificuldades em decidir quais caminhos são mais adequados para atender às necessidades dos filhos.

Diante disso, é fundamental que as famílias sejam acolhidas e recebam apoio especializado para que também possam compreender melhor a condição de AH/SD e atender às necessidades de seus filhos.

Em suma, além do papel a ser desempenhado pela escola e pela família na garantia de uma inclusão efetiva dos estudantes com AH/SD, é necessário promover a divulgação de materiais e documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelas Secretarias da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Nesses documentos ou materiais, é possível encontrar informações que auxiliam no atendimento aos estudantes com AH/SD, além de orientações para as famílias e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao longo deste trabalho, há muitos mitos e desinformação por parte da sociedade, tanto na identificação quanto no AEE aos estudantes com AH/SD. Vale ressaltar que nem todas as unidades educacionais públicas dispõem de SRM para oferecer o AEE. Embora o assunto não seja novo, ainda requer muitas discussões e desafios a serem enfrentados. Por isso, para superar esses desafios e mitos, as parcerias são essenciais, pois as necessidades e interesses desse público podem ir além do que a escola consegue oferecer.

Sendo assim, a parceria entre escola, família, universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições públicas e privadas devem acontecer de forma integrada, visando ao desenvolvimento pleno desses estudantes.

É essencial revisar a atuação das políticas públicas da Educação Especial nos municípios e estados, assim como os profissionais que as compõem, visto que são eles responsáveis por formar, orientar, apoiar e acompanhar as unidades educacionais com estudantes atendidos pela Educação Especial. Se essas políticas públicas não contarem com profissionais especializados em AH/SD, isso interferirá na identificação desses indivíduos, criando barreiras no acesso ao AEE, assim como no desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, a inclusão não é uma tarefa simples. O investimento na educação especial para os estudantes com AH/SD deve ser contínuo. É fundamental promover mais formações e especializações para professores, além de oferecer programas extracurriculares para os estudantes com AH/SD, apoio e acompanhamento para as famílias, e a criação de mais instituições especializadas em AH/SD.

Por fim, para que a inclusão dos estudantes com AH/SD seja realmente efetiva, é essencial que todos os envolvidos no processo educacional trabalhem juntos. A superação de mitos, desinformação, a melhoria das políticas públicas e a integração de parcerias são peças fundamentais para garantir que esses estudantes tenham as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Com a colaboração de todos, junto a investimentos adequados em formação e especialização, será possível promover uma educação inclusiva, equitativa e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº
7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 fev. 2025. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 2 mar.
2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). Um olhar para altas habilidades: construindo caminhos. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP/CAPE, 2008.

FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família. Vol. 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

MARCON, Gabrielli Teresa Gadens. Inclusão e educação especial do aluno com altas habilidades ou superdotação. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, v. 10, n. 227, p. 2-22, 2022. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/31_gabrielli_inclusao_e_educac ao_especial_do_aluno_com_altas_habilidades_ou_superdotacao_1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de Políticas de Altas
Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil. História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 2, p. 212-238, jul./dez. 2021. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383. Acesso em: 22 fev. 2025.

PEDRO, Ketilin Mayra. Altas Habilidade/Superdotação: características, identificação e atendimento. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. Documento eletrônico. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-naufscar/altas-habilidades.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações para atendimento de estudantes: altas habilidades/superdotação. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016.

SCHIPPER, Carla Maria de et al. Ensino da pessoa com altas habilidades/superdotação. Porto Alegre: SAGAH, 2020.

SILVA Júnior, João Bezerra da. Descobrindo e desenvolvendo talentos. São Paulo: All Print Editora, 2013.

SOUZA, Vanessa Stefani de. Altas Habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema. 2013. Monografia (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO
O presente artigo apresenta o contexto histórico e os desdobramentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O documento constitui um marco histórico na consolidação dos direitos fundamentais da humanidade. A pesquisa tem como objetivo analisar os antecedentes, o processo de elaboração e as consequências desse instrumento, bem como a sua influência nas normativas internacionais e na construção de uma cultura de direitos humanos. A importância deste trabalho consiste em discutir e evidenciar a relevância dos direitos humanos para a formação de sociedades mais justas e democráticas. Esse estudo contribui para o debate acadêmico apresentando o conceito de educação em direitos humanos, que visa muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a cultura do respeito aos direitos fundamentais. Diante da desinformação e da persistência de desigualdades, é fundamental integrar o tema aos currículos escolares e às políticas públicas, a fim de garantir sua efetividade na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a defesa da justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Democracia; Justiça social.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, constitui um marco histórico na consolidação dos direitos fundamentais da humanidade. Sua criação foi impulsionada pelos horrores e violações ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, evidenciando a necessidade de um compromisso global para garantir a dignidade, a liberdade e a igualdade entre os povos. Desde então, o documento tem servido como base para diversos tratados internacionais, legislações nacionais e políticas públicas voltadas à proteção dos direitos humanos.

Diante do contexto histórico e dos desdobramentos da Declaração, este artigo tem como objetivo analisar os antecedentes, o processo de elaboração e as consequências desse instrumento, enfatizando sua influência nas normativas internacionais e na construção de uma cultura de direitos humanos. Busca-se discutir os desafios enfrentados para sua implementação efetiva, considerando aspectos políticos, sociais e econômicos que impactam a realização plena dos direitos nela estabelecidos.

A educação em direitos humanos constitui um pilar essencial para a construção de sociedades que de fato exerçam a democracia, promovendo a conscientização sobre a dignidade, a igualdade e a cidadania. Fundamentada em princípios éticos e normativos, essa abordagem visa muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a cultura de respeito aos direitos fundamentais. Diante dos desafios contemporâneos, como a desinformação e a persistência de desigualdades, torna-se imprescindível integrar a educação em direitos humanos aos currículos escolares e às políticas públicas, garantindo sua efetividade na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a defesa da justiça social.

A justificativa para a realização deste estudo reside na relevância dos direitos humanos para a formação de sociedades mais justas e democráticas. A compreensão da origem e dos desdobramentos da Declaração permite reconhecer os avanços alcançados ao longo das décadas, mas também refletir sobre os desafios que ainda persistem na efetivação dos direitos fundamentais. Nesse contexto, a pesquisa contribui para o debate acadêmico ao fornecer uma análise acerca do papel dos direitos humanos na promoção da justiça social e na construção de um mundo mais igualitário.

A metodologia adotada para a realização deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica de obras, artigos acadêmicos e documentos oficiais relacionados à temática dos direitos humanos. O artigo está estruturado em

seções que abordam, respectivamente, o contexto histórico e os antecedentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o processo de sua elaboração, seus impactos ao longo do tempo, os pilares da educação em direitos humanos, e os desafios contemporâneos para sua plena efetivação. Dessa forma, pretende-se oferecer uma visão abrangente sobre a Declaração e sua importância para a consolidação dos direitos humanos no cenário brasileiro e internacional.

A CONSTRUÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: ANTECEDENTES, PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DESDOBRAMENTOS

> [...] a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A noção de direitos humanos está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade, representando um processo contínuo de construção conceitual fundamentado na valorização da dignidade e da justiça. Desde as civilizações mais antigas, é possível identificar vestígios desses princípios em registros normativos e tradições culturais, como no Código de Hamurabi, que previa normas de proteção aos indivíduos, e na Carta Magna de 1215, que impôs restrições ao poder monárquico. Com o advento da modernidade, documentos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada durante a Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, consolidaram o reconhecimento desses direitos em uma perspectiva universalista. Dessa forma, a trajetória histórica dos direitos humanos evidencia sua centralidade na construção de sociedades mais justas, refletindo um esforço coletivo para a promoção da igualdade e da proteção da dignidade humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, constitui um dos documentos mais relevantes no âmbito jurídico e político em toda a história, consolidando princípios fundamentais para a proteção da dignidade humana.

Segundo Weis (2012, p. 26) apud Oliveira e Peixoto (2022, p. 12), com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, define-se o chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos, cujo objetivo é: "a estipulação e materialização dos direitos inerentes à dignidade humana, de modo que os Estados, ainda que signatários de instrumentos internacionais, passam imediatamente ao polo passivo da relação jurídica que tem no ser humano o detentor dos direitos positivados."

O contexto histórico que culminou na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foi profundamente influenciado pelas atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, um dos períodos mais sombrios da história humana. O conflito global resultou em uma escalada de violências extremas, como o Holocausto, onde milhões de pessoas, em sua maioria judeus, foram sistematicamente exterminadas, além de outras vítimas de perseguições étnicas, políticas e sociais. Essas barbaridades expuseram a fragilidade dos sistemas internacionais e a necessidade urgente de normas globais que garantissem a proteção da dignidade humana e prevenissem a repetição de tais horrores. Assim, após a guerra, houve um consenso crescente entre as nações de que era necessário estabelecer um marco jurídico internacional que afirmasse os direitos básicos de todos os cidadãos. Esse processo resultou na adoção da Declaração Universal, que representou o compromisso da comunidade internacional para prevenir novas atrocidades e garantir um padrão mínimo de direitos inalienáveis a todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, gênero, etnia, religião ou qualquer outra condição.

De acordo com Diskin e Roizman (2021, p.

15), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 apresentou um novo panorama, pelo qual a humanidade passou a reconhecer nossa imersão em uma cultura que, ao longo do tempo, validou a guerra e institucionalizou a violência como uma prática aceitável.

Composta por trinta artigos, a Declaração estabelece diretrizes essenciais relacionadas à liberdade, igualdade, justiça e dignidade, servindo como base para a formulação de legislações nacionais e tratados internacionais voltados à promoção dos direitos humanos. Sua adoção simboliza um avanço na evolução do pensamento político e social, reafirmando a necessidade de um ordenamento jurídico global, pautado no respeito aos direitos fundamentais e na cooperação entre as nações para assegurar sua efetividade.

A questão dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os direitos humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva. (CANDAU, 2012. p. 716).

Anteriormente, ao final da Primeira Guerra Mundial, foi criada a Liga das Nações, em 28 de junho de 1919, com o propósito de promover a paz e a cooperação entre os países, prevenindo novos conflitos armados. Seu surgimento foi impulsionado pelo Tratado de Versalhes e refletia a necessidade de estabelecer um sistema de segurança coletivo e diplomacia para resolver disputas internacionais. Entre seus principais objetivos estavam a proteção das minorias étnicas, a supervisão de mandatos territoriais e a promoção do desarmamento. Entretanto, apesar de suas intenções, a Liga enfrentou desafios significativos, como a ausência de grandes potências, incluindo os Estados Unidos, e a falta de mecanismos eficazes para impor suas decisões, o que comprometeu sua autoridade e efetividade.

O fracasso da Liga das Nações ficou evidenciado diante da ascensão de regimes totalitários e da eclosão da Segunda Guerra Mundial, o que demonstrou sua incapacidade em conter agressões militares e violações dos direitos humanos. Como consequência, a organização foi dissolvida em 1946, dando lugar à Organização das Nações Unidas – ONU, que incorporou aprendizados e aperfeiçoou mecanismos para garantir a segurança mundial e a proteção dos direitos fundamentais. O insucesso da Liga das Nações expôs a necessidade de uma estrutura internacional mais sólida e abrangente, contribuindo para a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Segundo Oliveira e Peixoto (2022, p. 11), apesar do não êxito em impedir a Segunda Guerra Mundial, a Liga das Nações pode ser considerada o embrião da Organização das Nações Unidas – ONU.

O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos transcende fronteiras, estabelecendo princípios universais que serviram de base para tratados, convenções e legislações nacionais voltadas à proteção dos direitos fundamentais. Neste sentido, Candau (2012, p. 718) explica que desde a promulgação do documento, consolidou-se, no âmbito internacional, uma estrutura robusta para a proteção dos direitos humanos, por meio da formulação de diversos tratados, resoluções, pactos e declarações com dimensões éticas, políticas e normativas. Os países signatários desses instrumentos assumiram o compromisso de integrar em suas legislações e políticas públicas medidas voltadas à garantia e promoção dos direitos fundamentais estabelecidos nesses documentos.

2 OS PILARES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos. A educação em direitos humanos tem como objetivo fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto. Neste sentido, contribui para a prevenção em longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualda-

de e o desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de adoção de decisões dentro dos sistemas democráticos [...]. (UNESCO, 2012, p. 13).

Os direitos humanos representam a base para o desenvolvimento e a
preservação de uma sociedade organizada e justa. Seu objetivo é garantir que todas as pessoas usufruam de valores essenciais, sempre em conformidade com os princípios jurídicos estabelecidos em cada contexto social.

Os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos são essenciais para a garantia da dignidade humana, e, neste sentido, a educação em direitos humanos exerce um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa. A escola, como espaço de formação cidadã, assume a responsabilidade de difundir esses valores, promovendo o desenvolvimento de cidadãos éticos e comprometidos com o respeito à diversidade. Aprender e refletir sobre os direitos humanos, permite aos estudantes a compreensão sobre a importância da tolerância, da igualdade e da justiça, formando assim, agentes de transformação social.

A educação em direitos humanos fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Além desse documento essencial, a base jurídica se amplia com tratados subsequentes, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, ambos adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966. Esses instrumentos estabelecem diretrizes fundamentais para a garantia e a promoção dos direitos humanos, assegurando princípios como o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, à não discriminação e ao acesso universal à educação.

Em muitos instrumentos internacionais foram incorporadas disposições relativas à educação em direitos humanos, em particular na Declaração Universal de Direitos Humanos (artigo 26), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7) e a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34 e Parte II, parágrafos 78 a 82), bem como na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Introdução "A Conferência Mundial de Direitos Humanos considera que a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz" (Declaração e Programa de Ação de Viena, Parte II.D, parágrafo 78). 9 Introdução... Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (Declaração, parágrafos 95 a 97 e Programa de Ação, parágrafos 129 a 139). (UNESCO, 2012, p. 9).

A democracia e os direitos humanos são conceitos imbricados, pois a efetivação de um regime democrático depende do respeito, da promoção e da garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos. A democracia não se limita ao processo eleitoral, mas abrange a participação ativa da sociedade na tomada de decisões, a liberdade de expressão, o acesso à justiça e a igualdade de oportunidades. Da mesma forma, os direitos humanos só podem ser plenamente assegurados em um ambiente democrático, onde há instituições sólidas, respeito ao Estado de Direito e mecanismos que protejam os indivíduos contra abusos de poder. Desta forma, a consolidação da democracia fortalece a proteção dos direitos humanos, enquanto a violação desses direitos compromete a legitimidade e a estabilidade do regime democrático.

A temática dos direitos humanos tem se expandido para diversas esferas da comunicação, alcançando a população por meio de veículos como televisão, rádio, podcasts e redes sociais, além de estar presente nas interações do dia a dia. Entretanto, esse amplo alcance também possibilitou a propagação de interpretações distorcidas sobre o conceito de direitos humanos, frequentemente utilizadas para atender a interesses específicos, em prejuízo dos princípios universais

que os fundamentam. Esse fenômeno é impulsionado tanto pela instrumentalização política quanto por equívocos na compreensão desses direitos.

A questão dos direitos humanos, portanto, continua sendo prejudicada por estratégias de manipulação da opinião pública, que buscam vinculá-los à criminalidade e à defesa de infratores. Trata-se de uma distorção intencional, impulsionada por interesses poderosos que se beneficiam dessa narrativa equivocada. O Brasil é historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, caracterizando-se como uma das nações com maior disparidade entre os estratos mais privilegiados e os mais desfavorecidos da pirâmide socioeconômica. Nesse contexto, as classes populares são frequentemente retratadas como uma ameaça, seja pela visibilidade da pobreza, seja pelo receio que sua grande quantidade desperta nas camadas dominantes. Dessa forma, há uma tendência em associar essas populações à marginalidade, à violência e ao crime, consolidando um discurso que justifica sua constante vigilância, repressão e exclusão. Essa estratégia serve para restringir a percepção da violência como um fenômeno exclusivo dos mais pobres, isentando as estruturas sociais e econômicas mais amplas de qualquer responsabilidade. Assim, a criminalização das camadas menos favorecidas legitima práticas de controle rigoroso, alimentando o ciclo de desigualdade e reforçando a indiferença em relação às suas demandas legítimas por direitos e dignidade. (BENEVIDES, 2004, p. 3).

No Brasil, determinados grupos utilizam esse tema para reforçar suas perspectivas ideológicas e políticas, influenciando seguidores e, muitas vezes, disseminando concepções equivocadas que comprometem uma visão mais objetiva e fundamentada sobre os direitos humanos. Esse fenômeno compromete a compreensão real dos princípios que fundamentam esses direitos e reforça desigualdades históricas. Diante desse contexto, a escola deve atuar como um instrumento educativo para esclarecer a população sobre a verdadeira finalidade dos direitos humanos, promovendo o pensamento crítico e a valorização da dignidade humana como um direito universal.

De acordo com Freire (2000, p. 129) apud Estevão (2011, p. 13):

[...] faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz. Umas das certezas de que me acho certo, hoje, é que, se, realmente, queremos superar os desequilíbrios entre Norte e Sul, entre poder e fragilidade, entre economias fortes e economias fracas, não podemos prescindir da ética, mas, obviamente, não da ética do mercado.

Diante das desigualdades estruturais apresentadas, a escola é responsável por promover um espaço de reflexão e transformação, garantindo que crianças e jovens conheçam seus direitos fundamentais, assim como a importância de lutar pela justiça social. O acesso ao conhecimento e incentivo ao pensamento crítico capacita os indivíduos a questionarem as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade, fortalecendo a cidadania e o compromisso ético com a coletividade. A educação escolar deve ir além da transmissão de conteúdos, fomentando uma cultura de respeito e solidariedade. O estudo sobre direitos humanos faz parte dos currículos brasileiros e possibilita a formação de sujeitos capazes de reconhecer as diversas formas de exclusão e discriminação. A valorização da ética, baseada no respeito à dignidade humana e na luta contra as injustiças, permite que os educandos desenvolvam uma consciência social e política, que os impulsiona a agir em favor de um mundo mais igualitário.

A educação em direitos humanos contribui para combater a criminalização das camadas mais pobres da sociedade, um problema que é resultado da desigualdade estrutural e da perpetuação de narrativas excludentes. Apresentar os estudantes os seus direitos e deveres, desenvolve maior consciência sobre a importância da inclusão e da justiça social, e fortalece o compromisso coletivo com a construção de uma cultura de respei-

to e tolerância na defesa dos direitos fundamentais de todos os indivíduos.

Para enfrentar a distorção do conceito de direitos humanos, torna-se essencial investir em uma educação abrangente e fundamentada sobre o tema, além de estimular o respeito pelos princípios estabelecidos. Também se faz necessário assegurar que governos e instituições sejam responsabilizados por eventuais violações desses direitos. Ademais, a participação da sociedade civil, das organizações não governamentais e de outros agentes é indispensável para a defesa e promoção dos direitos humanos, garantindo sua aplicação de maneira imparcial. Conforme Fernandes e Paludeto (2010, p. 240), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH), documento de 2006, trata sobre a educação em direitos humanos, e especifica que a educação deve considerar as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos

direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (BRASIL, 2006, apud FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 240)

Segundo Benevides (2001, p.44), a construção de uma cultura baseada no respeito à dignidade humana exige a promoção e a vivência de valores fundamentais, como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Esse processo envolve muito mais do que apenas a disseminação desses princípios, mas também sua incorporação na formação de mentalidades, costumes, atitudes e comportamentos, de modo que se traduzam em práticas concretas. Abordar o conceito de cultura não se trata apenas de preservar tradições, crenças ou valores históricos, mas também de promover transformações necessárias para erradicar preconceitos, discriminações e a rejeição dos direitos e da diversidade humana. As atividades em sala de aula devem transcender a simples assimilação teórica, garantindo uma abordagem que aprofunde os princípios essenciais incorporados às propostas curriculares. Nesse cenário, estratégias pedagógicas podem incluir a análise de casos concretos relacionados ao tema, além da promoção de debates baseados em leituras de livros, artigos jornalísticos ou estímulos audiovisuais. Essas práticas incentivam a reflexão crítica sobre questões éticas e morais, pelas quais os estudantes podem se colocar no lugar do outro.

A transformação do comportamento social em relação aos direitos humanos é essencial para garantir a sua efetiva implementação e respeito. Para superar as barreiras que a sociedade frequentemente manifesta sobre a aceitação plena dos direitos humanos, é necessário um esforço contínuo para promover uma compreensão mais profunda dos princípios que norteiam os direitos humanos, instigando reflexões acerca dos seus conceitos. A mudança de comportamento não ocorre apenas por meio de políticas públicas, mas também pela conscientização de cada cidadão, que deve ser capaz de enxergar o outro como parte de uma coletividade que compartilha direitos fundamentais.

Somente por meio da educação é possível atuar na transformação dessa mentalidade coletiva. Para que os direitos humanos sejam realmente respeitados, é imprescindível que a sociedade compreenda sua importância não apenas no campo teórico, e sim como prática cotidiana. Isso envolve a desconstrução de narrativas preconceituosas que muitas vezes geram exclusão e discriminação. A mudança de comportamento social exige também que as pessoas reconheçam suas

próprias responsabilidades no processo de defesa dos direitos humanos, contribuindo para um ambiente mais justo para todos. A verdadeira compreensão sobre a importância dos direitos humanos só será alcançada quando esses valores se tornarem parte integrante da cultura e das ações diárias de cada indivíduo.

CONCLUSÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde sua adoção em 1948, tem se consolidado como um marco fundamental na luta pela dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos. Sua criação, impulsionada pelas atrocidades da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu um conjunto de direitos inalienáveis, e
orientou a construção de uma arquitetura jurídica e política internacional voltada à proteção da humanidade. No entanto, a pesquisa permite constatar que, apesar dos avanços conquistados, a plena efetivação dos direitos humanos ainda enfrenta desafios complexos e persistentes, como desigualdades sociais, políticas de exclusão e a instrumentalização equivocada do conceito de direitos humanos.

Diante do que foi exposto no texto, fica evidenciado que a educação em direitos humanos emerge como um instrumento vital na construção de uma cultura de respeito e dignidade, fundamental para a formação cidadã. A reflexão crítica e a conscientização dos estudantes, em qualquer etapa da educação, sobre seus direitos e responsabilidades, tem o poder de transformar, combater discriminações e desenvolver uma cidadania comprometida com a defesa dos direitos fundamentais de todos. A integração da educação em direitos humanos nos currículos escolares e nas políticas públicas é uma necessidade urgente, que deve ser acompanhada de ações concretas para garantir a implementação desses direitos de forma universal e efetiva.

Portanto, a realização plena dos direitos humanos demanda um esforço coletivo, que vai além das esferas internacionais e nacionais, alcançando a mudança de valores e comportamentos individuais. A construção de uma sociedade verdadeiramente justa depende da incorporação desses princípios na vida cotidiana, de maneira que a dignidade humana se torne inabalável em todas as relações sociais. A educação exerce um papel transformador nesse processo, capacitando as futuras gerações a se tornarem defensoras de um mundo em que os direitos humanos sejam respeitados e promovidos em todas as suas dimensões. Assim, a escola se consolida como um espaço essencial para a promoção da justiça e da equidade, combatendo a marginalização e contribuindo para a superação das desigualdades históricas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M.V.. Cidadania e Direito Humanos. In: José Sérgio Carvalho. (Org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 43-65.
Disponível em:
http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf.
Acesso em: 17/03/2025.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012 Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 12/03/2025.

DISKIN, Lia. ROIZMAN, Laura Gorresio. Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai-ago. 2010. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 01/03/2025.

OLIVEIRA, Denizom Moreira; PEIXOTO, Paulo H. Ledo. Direitos Humanos. São Paulo: Rideel, 2022.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas – ONU, 1948.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Plano de ação – Programa Mundial para educação em direitos humanos (Primeira fase). Brasília, 2012.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SOLANGE COELHO COSTA LOPES

RESUMO
O presente estudo buscou fazer um estudo bibliográfico a respeito da EJA e a diversidade de alunos que a compõe, bem como abordar a inclusão nesta perspectiva. A metodologia foi pesquisa bibliográfica em livros e publicações científicas disponíveis em bases de dados virtuais. Os resultados apontam que a EJA é uma modalidade de ensino voltada aos indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade certa, seja por histórico de repetência, evasão escolar ou por nunca terem a oportunidade de frequentarem a escola. São, portanto, indivíduos com algum histórico de exclusão escolar que apresentam as mais diversas características enquanto sujeito, valores, crenças, raça, orientação sexual, gênero, familiares, enfim, uma multiplicidade de características que merecem serem consideradas pela escola em seu planejamento curricular, estratégias pedagógicas e saber docente. Conclui-se que a EJA só será inclusiva se levar em consideração da diversidade que compõe seus alunos e adequar suas práticas à esta realidade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Diversidade. Inclusão Escolar. Instituição Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobra e Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que nela estão inseridos como educandos. É sabido que os alunos que a frequentam na maioria das vezes passaram por situações que, de algum modo, impediram que seus estudos na idade considerada adequada.
Pensar na EJA, remete uma reflexão sobre a evasão e o fracasso escolar, situações que acompanharam o cotidiano escolar brasileiro ao longo do tempo. Se por um lado a escola se intitula como instituição igualitária voltada a educação para todos, por outro, funciona também como um mecanismo de reprodução incluindo e excluindo os sujeitos de acordo com o ideal de homem da sociedade capitalista. Por outro lado, sabe-se que a sociedade brasileira é formada por indivíduos dos mais diversos contextos e condições de sobrevivência, e, a escola deve exercer sua função de forma a atender esta heterogeneidade de sujeitos, que chegam neste lugar com uma bagagem cultural e indenitária que deve ser levada em consideração.
Assim o problema da pesquisa se apresenta com a seguinte indagação:
quem são estes sujeitos, e por que não foi possível sua escolarização no tempo certo?
Justifica-se o presente estudo por considerar é de fundamental importância fundamental saber quem são estes aprendizes, quais suas expectativas em relação à escola. Ademais, conhecer a diversidade dos estudantes da EJA é fundamental para a elaboração de estratégias que contemplem estes estudantes em sua diversidade.
Assim, o objetivo geral desse estudo buscou abordar Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade e da inclusão social, e, especificamente, abordar a Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos históricos e conceituais; identificar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos brasileiros; e, levar a reflexão sobre a importância de uma EJA voltada à diversidade.
Para a realização do presente trabalho a metodologia utilizada foi revisão da literatura, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) compreende toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, livros, revistas, monografias, teses, entre outras.
As palavras chaves Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão contribuirão para a seleção criteriosa da bibliografia considerada relevante e pertinente ao objetivo proposto.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ABORDAGEM HISTÓRICA E LEGAL

No contexto brasileiro a educação de adultos se constituiu como política de educação a partir da Constituição de 1942 que incluiu o Ensino Supletivo voltado aos adolescentes e adultos analfabetos. Em 1945 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) voltado a implementação de planos de ensino

direcionado aos adolescentes e adultos analfabetos, quando houve a integração dos serviços educacionais e mobilização da sociedade sobre educação de adultos. (BARROS, 2011, p. 38).

Em 1947 teve início a Campanha Nacional de Educação para Adultos fazendo surgir a regulamentação de fundos públicos que contemplassem uma parcela financeira para a educação de jovens e adultos (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 22). Pode-se dizer que se trata de um tempo em que se instaurou uma arena de reflexão pedagógica em relação a situação de analfabetismo no contexto brasileiro enfatizando suas consequências para a sociedade, no entanto, nenhuma proposta metodológica foi criada especificamente para este público.

A partir da década de 1960, Paulo Freire, personalidade importante na luta contra a educação de elitista, iniciou um trabalho voltado a educação libertadora e democrática, direcionando experiências de educação de adultos.

Nesta época "[...]era preconizado com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo" (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

. O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos organizado pelo Ministério da Educação planejado e orientado por Paulo Freire, foi desestruturado e Paulo Freire exilado. O golpe durou 20 anos, e a partir das eleições assumido por José Sarney. Nesta época vários movimentos sociais pressionavam para a elaboração de uma nova Carta Constitucional. E foi assim que em 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por ter iniciado no encerramento da ditadura significando um processo de redemocratização no Brasil.

EJA NA CARTA CIDADÃ, NA LDBN 9394/96 E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal de 1988 em se art. 205 dispõe que a educação é direito de todos, e, doravante, em seu art. 208 a Constituição reza que: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Ressalta-se que com a Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009, este inciso foi alterado ficando da seguinte forma: "I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

E assim fica legitimada a educação gratuita para todos, inclusive para as minorias sociais, que por longos tempos vinham sendo colocadas à margem da escola, como no caso do público da EJA.

Torna-se oportuno explicar que dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), quando a Educação de Jovens e Adultos foi inserida na modalidade de educação básica, devendo ser ofertada por meio de cursos e exames voltados ao público jovem e adulto, que, por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram os estudos da educação básica na faixa etária considerada apropriada . Nos artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008), Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreen-

derão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Vê-se que, nos artigos 37 e 38 a legislação versa exclusivamente sobre a EJA e o pleno desenvolvimento do indivíduo, indo ao encontro dos princípios constitucionais. E, portanto, tanto a LDBN quanto a Constituição Federal são bases legais que fundamentam o direito à uma educação de qualidade que contemplem as demandas educacionais do público jovem e adultos da sociedade atual.
Cury (2000) ao explicar o que diz LDB /1996, deixa claro que o ensino Fundamental é uma modalidade de ensino obrigatória que deve ser ofertada a crianças e adolescentes de 07 a 14 anos. E em relação aos maiores de 15 anos ele pontua que os direitos são iguais, no entanto para usufruí-los é necessário exigirem. Ou seja, a EJA é um direito daqueles que não foram escolarizados na idade certa. "E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los" (CURY, 2000, p. 575).
Entende-se que de fato é questionável a posição da LDBN em relação ao fato de os jovens e adultos terem que exigir este direito, no entanto, não há como negar que foi a partir desta lei que este público foi beneficiado com um direito que foi negado ao longo do tempo.
O fato é que a LDB foi um marco legal para a EJA, trouxe à arena escolar a percepção dos sujeitos diversos que ali se encontram, com histórias de vida historicamente desconsideradas dentro dos muros da escola. A partir da LDB fica claro que a EJA passa a ser modalidade de educação básica, pública, gratuita que deve ser ofertada tanto no Ensino fundamental e Ensino Médio, levando em consideração as necessidades e disponibilidades de seu público.
Em função dos avanços legais na educação de adultos na década de 1990, e para atender a exigência legal da LDBN 9394/96, o Conselho Nacional de Educação lançou em 10 de maio de 1990 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No referido documento foi observado nova visão do sujeito analfabeto ou iletrado, de inculto e apto a exercerem apenas atividades laborais desqualificadas ele passa a ser visto como alguém que faz parte da sociedade, e, portanto, possui cultura, cuja oralidade traz riquezas e mostra a diversidade cultural e regional do país. Ademais tal documento.
Em 2000 foi publicado uma resolução (Parecer CNE/CEB 11/2000) reconhecendo a EJA como "[...]dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] "(BRASIL, 2000, p. 5). O referido documento teve como objetivo esclarecimentos sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, orientar profissionais que atuam na EJA sobre o processo ensino aprendizagem, a prática pedagógica e a avaliação nesta modalidade de ensino.
E assim, tanto a legislação como as políticas públicas possibilitaram que a EJA chegasse até a atualidade como modalidade de educação básica. No entanto, é fundamental uma reflexão crítica sobre a importância de se conhecer quem são estes sujeitos, para que realmente as propostas curriculares contemplem suas necessidades educacionais, conforme conta no art. 5º § único do Parecer CNE/CEB 11/2000:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio[...] (BRASIL, 2000, p. 1)

A partir de então, várias Políticas Públicas foram criadas para valorizar e reconhecer a EJA como modalidade de ensino que deve

atender com qualidade jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não concluíram a educação básica na idade considerada adequada.
Nesse sentido, é fundamental refletir sobre que Educação de Jovens e Adultos se almeja para que realmente estes indivíduos tenham oportunidade de participar da sociedade de forma crítica a autônoma.

EJA, DIVERSIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Nos últimos tempos a questão da diversidade tem sido cada vez mais debatida, mas o que vem a ser esta palavra e em quais discursos ela se faz presente? A Organizações das Nações Unidas deixa claro que "a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade" (UNESCO, 2002, p. 3), nesse sentido a diversidade está relacionada ao pluralismo à multiplicidade, as variações do modo do indivíduo de ser e estar no mundo.
Leineker (2009) ao versar sobre a diversidade pontua que a apropriação e transmissão de conhecimentos se constitui como cultura, tendo em vista que hão há como compreender o homem isolado da sociedade da cultura e da educação, pois ambas foram construídas histórica e socialmente.
Martins (2011, p. 250) ao abordar a diversidade a coloca como
"materialização das determinações que constituem o todo" e, doravante diz que "em uma sociedade desigual, não há como almejar a igualdade tratando igualmente os desiguais". Ou seja, no discurso da igualdade os sujeitos diversos foram marginalizados, excluídos historicamente, sendo privados de bens culturais, materiais, de cidadania, tudo em nome de uma igualdade social.
No tocante à Educação de Jovens e Adultos está claro que, por tempos ela foi vista uma educação de padrão inferior, cuja expectativa em relação a resultados promissores no processo ensino aprendizagem eram mínimas, já que sua missão era resumida a um ensino voltado apenas à qualificação de jovens e adultos com faixas etárias divergentes, que marginalizados socialmente apresentam uma série de problemas. Segundo Dutra e Alves (2017, p. 409) existe nestes sujeitos "[...]todo um histórico de evasão escolar, dificuldades na aprendizagem, exclusão social [...]".
Que o Público da EJA é composto por cidadãos comuns, já se sabe, agora saber de fato quem são estes sujeitos e quais lugares ocupam na esteira social é fundamental para traçar caminhos e oferecer ensino que atenda de fato esta parcela da sociedade.
No posicionamento de Andrade (2004) em geral os sujeitos que frequentam a EJA têm sido, ao longo do tempo, tratados como pessoas sem identidade, cuja experiência escolar fora demarcada como fracasso. Nesse sentido as propostas da EJA devem levar em consideração "quem são esses sujeitos que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004, p. 1).
Vale ressaltar que a VI Conferência Internacional de EJA firmou que a EJA é uma educação que se estrutura por um conjunto:

[...] amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

É assim que, quem trabalha na EJA deve levar em consideração que, os alunos ali atendidos carregam "saberes, vivências, culturas, valores e visões de
mundo e de trabalho" (ARROYO, 2003, p. 7) e, portanto, não devem ser consideradas pessoas desencantadas, mas como sujeitos que se inserem naquele contexto com expectativas, cujas identidades têm sido construídas coletivamente entre professores e alunos.
De fato, o público da EJA é heterogêneo em relação a idade, gênero, território, conhecimentos, cultura, necessidades e objetivos.

Portanto, estes sujeitos não podem ser vistos como iguais, tampouco como diferentes, eles se inserem em um mundo complexo e com faces diversas e, buscam, na sociedade atual, direito de cidadania sendo a escolarização um dos caminhos. Há um movimento afirmativo destes sujeitos, e, portanto, a diversidade se faz presente e deve ser refletida no sentido de empoderamento destes sujeitos que por vários motivos não se escolarizaram no tempo certo (LEINEKER,2009).
Assim, entende-se que no contexto da atualidade, o público da EJA não pode ser considerado fora de seu tempo, tampouco desconectado com a realidade, atualmente eles têm sido considerados alunos excluídos que vem se reincluindo ocupando um lugar de fala mostrando sua história, suas lutas, seus sonhos e aspirações. E, portanto, a EJA deve se transformar em um "outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas pode ser reelaborada, debatida e, em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades [...]." (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2010, p. 127)
Nesse sentido, valorizar a diversidade dos alunos é possibilitar a estes sujeitos a manifestação de suas particularidades, sua cultura, e suas expectativas em relação a sociedade, ao futuro. Portanto, não há como conceber um currículo escolar que trate todos os estudantes de forma igual, pois, eles são diversos.

A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NA EJA: BREVE REFLEXÃO

O universo educacional da EJA é heterogêneo e diverso, o que faz com que muitos professores se sintam inseguros e até mesmo incapazes de garantir a qualidade no processo ensino aprendizagem oferecido a estes alunos.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 4)

Em função de grandes debates em volta de ações afirmativas de grandes grupos como as mulheres, os negros, os homossexuais, as lésbicas, os jovens e adultos analfabetos, entre outros, que reivindicavam educação gratuita e de qualidade à população carente, conforme determina a Constituição Federal de 1988, foi criada em 2001 a Secretaria de Educação a distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Trata-se de uma entidade pública que compõe o Ministério da Educação (MEC) que surgiu para tratar de questões específicas destes grupos e enfrentar as injustiças cometidas no sistema educacional brasileiro.
No tocante à EJA a SECAD publicou uma coleção com cinco cadernos temáticos intitulada Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Tratase de um material rico que apresenta além de teoria, mostra situações concretas e familiares à docência, permitindo aos professores o contato com experiências e modelos de práticas pedagógicas que podem ser comparadas ou adaptadas em seu cotidiano em sala de aula. "A EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos alunos de com características distintas que merecem respeito nas suas diversidades sócio histórico-culturais (MATOS, 2008, p. 2).
Na EJA, a relação professor/aluno, deve ser de troca, pois, estes alunos se adentram na escola com uma bagagem de conhecimentos que enriquecem a prática pedagógica e contribuem com a construção de conhecimentos na sala de aula. Entre os conhecimentos que merecem consideração estão as experiências de vida na comunidade, no trabalho e até mesmo nas passagens pela (s) escola (s).
Não se pode deixar de citar Paulo Freire que, sabiamente pontua:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam-se em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a impor-

tância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam a escola (FREIRE, 1996, p. 37).

São conhecimentos do senso comum que merecem discussões e reflexões, bem como contextualização com as propostas curriculares. De acordo com Matos (2008, p. 9) "dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura".

Ademais, se o professor tiver a consciência de que a diversidade tem o poder de enriquecer o processo ensino aprendizagem e que o diálogo permite a troca de experiências bem como fortalece o sentimento de pertencimento, sua prática pedagógica com certeza será promissora.

Tais argumentos aqui pontuados não pretendem, de forma alguma oferecer uma receita nova, tampouco se espera técnicas revolucionárias, apenas, convida a uma reflexão sobre como é possível ressignificar as práticas pedagógicas de forma a transcender o que por tempos fora considerado padrão em termos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos uma multiplicidade de sujeitos, o presente estudo teve a finalidade de buscar na literatura um melhor entendimento a respeito da EJA, bem como identificar quem são esses alunos e quais suas expectativas em relação a escola.

Para pensar a EJA como modalidade de ensino voltada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade certa é fundamental refletir sobre a escola e sua finalidade enquanto instituição social. No contexto brasileiro a escola funcionou, ao longo do tempo, a serviço da sociedade capitalista e, apesar se intitular como instituição igualitária, acabava por normatizar e enquadrar os indivíduos de acordo com o ideal de homem de cada época, gerando, portanto, uma situação de segregação e exclusão escolar, fato que ocorria de forma discreta, mas velada.

De certo os sujeitos que compõem a EJA são as pessoas que, pelas condições sociais não puderam frequentar a escola, ou que frequentaram e não puderam continuar seus estudos, ou ainda, por aqueles que a frequentaram, mas tiveram um histórico de retenção sendo transferido então para a modalidade da EJA. Enfim, há uma realidade de insucesso escolar.

O presente estudo permitiu verificar que compõem o universo da EJA jovens e adultos, com uma multiplicidade de características seja ela culturais, de cor, raça, orientação sexual, gênero, crença religiosa, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo. São pessoas que carregam experiências e saberes sobre a escola, a vida e o mundo do trabalho.

Nesse sentido o objetivo do trabalho foi atendido por considerar que, de fato, a diversidade que compõe a EJA, reafirma a hipótese de que a escola, de alguma forma segregou minorias sociais que apresentam características diversas e divergentes ao padrão almejado, e, também que, estes sujeitos vem reivindicando da sociedade a oportunidade de concluírem seus estudos com qualidade e, que estes possibilitem melhores oportunidades na sociedade.

Conclui-se que cabe à escola se adequar para atender e incluir, de fato, os alunos, independentemente de suas realidades sociais ou características individuais. E, no tocante à EJA, por ser um universo heterogêneo, cabe a ela oferecer aos alunos a oportunidade de se manifestarem enquanto sujeitos, inclusive, adequar o currículo de forma que atenda esta diversidade e que os alunos tenham sentimento de pertencimento em relação à escola.

Ressalta-se que este estudo não esgota o assunto, pelo contrário, chama para uma reflexão do quão importante é, no contexto da atualidade, abordar a EJA, suas especificidades enquanto modalidade de ensino e, principalmente sobre os sujeitos que nela estão inseridos com expectativas e sonhos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54. Disponível em http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEdu-Amanda Guerra deLemos.pdf> Acesso em 26 dez. 2024.

ARROYO, Miguel. Uma escola para jovens e adultos. Conferência - Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003

BARROS, Flávia Regina de. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_99be559c9fc4179ca0a017014ad410c7.
Acesso em 26 dez. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em 26 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília:
Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Resolução nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 26 dez. 2024.

DUTRA, Tomaz Caetano; ALVES, Maria Adriana Leite. A diversidade cultural da EJA: o papel da escola na promoção de uma educação voltada ao tratamento das identidades pessoais, sociais e culturais. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, [S.l.], v. 2, set. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em:
<http://revistas. ufcg.edu.br/ Acesso em 26 dez. 2024.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; VARGAS, Maria Regina da Silva; MACIEL, Margareth de Fátima. EJA: diversidade e contexto histórico. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual Do Centro-Oeste-Unicentro. Guarapuava: Unicentro, 2009.

MARTINS, Fernando José. Diversidade: Conceitos E Práticas Presentes Na
Educação, Gestão e Movimentos Sociais. Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 245-262, set. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <https://www.
revistas.ufg.br/interacao/article/view/15039>. Acesso em 26 dez. 2024.

MATOS, Marilélia Do Rocio Milléo. Educação de Jovens e Adultos: uma prática educativa na diversidade. Programa De Desenvolvimento Educacional Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação – PDE.
Ponta Grossa: 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8.pdf. Acesso em 26 dez. 2024.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. Educação de Jovens e Adultos- EJA na visão de Paulo Freire. Universidade Tecnológica do Paraná, Diretoria de pesquisa e pós graduação. Monografia (especialização). Paranavaí: 2013.

UNESCO. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 26 dez. 2024.

PAREIRA, Marcos Villela; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antônio; OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: um olhar para as diversidades. Revista
Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun.
2018.Disponível em file:///C:/Users/fabri/Downloads/5235-14055-1SM%20(2).pdf. Acesso em 26 dez. 2024.

O DESENHO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

RESUMO
Este estudo aborda teorias que desconsideram o desenho infantil como mera aquisição de técnicas e o defendem como um processo de expressão da criatividade, cercada por signos, influenciada por uma cultura e configurada como objeto singular no qual a criança experimenta e vivência suas marcas. O desenho é aqui entendido como apropriação de um sistema de representação. O simbólico não é o real, e o modo como cada um representa o real. Por isso, pode-se dizer que as artes são o espelho criativo da vida. Concluindo que a primeira comunicação da criança com o mundo é feita pelas suas garatujas onde expressa suas emoções. É quando ensaia a sua escrita, exercita a sua motricidade. Desenvolvendo a sua lateralidade, sua comunicação escrita, é quando exercita também a sua linguagem oral. Apresenta práticas cotidianas desenvolvidas por educadores atuantes nos Centros de Educação Infantil do município de São Paulo que atendem crianças de quatro anos e ações pedagógicas que visam o desenho cultivado como um dos possíveis instrumentos de mediação, assim como propostas de ampliação, curadoria e valorização da expressão infantil.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; Desenho; Linguagem e expressão.

ABSTRACT
This study addresses theories that disregard children's drawing as a mere acquisition of techniques and defend it as a process of expression of creativity, surrounded by signs, influenced by a culture and configured as a singular object in which the child experiences and experiences its marks. Drawing is understood here as the appropriation of a system of representation. The arts represent a way of thinking and a way of knowing, and have a greater commitment to symbolization than to reality. Concluding that the child's first communication with the world is made by his doodles where he expresses his emotions. It is when he rehearses his writing, exercises his motor skills. Developing his laterality, his written communication, is when he also exercises his oral language. It presents daily practices developed by educators working in the Early Childhood Education Centers of the city of São Paulo that serve four-year-old children and pedagogical actions that aim at cultivated drawing as one of the possible mediation instruments, as well as proposals for expanding, curating and valuing children's expression.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Drawing; Language and expression.

INTRODUÇÃO

O desenho é considerado uma das múltiplas linguagens da criança e por se tratar de uma atividade clássica desenvolvida na educação infantil permite uma importante relação na aprendizagem. As crianças por sua vez, em toda sua plenitude e vigor apresentam suas marcas, suas manifestações expressivas por meio de desenhos, pinturas, esculturas, danças e tantas outras. Marcas essas que nem sempre são compreendidas e, muitas vezes, enfraquecidas devido à ausência de propostas que garantam um direcionamento adequado às produções infantis e a criação de contextos para exploração dos processos.
Nesta concepção e dentro da inquietação profissional, tratar dos desafios para a busca de um equilíbrio entre a iniciativa da criança e a intencionalidade do professor mapeia uma proposta significativa ao meio acadêmico com consequente relevância social. Isso porque, a criança pequena, hoje é reconhecida em sua plenitude e tem o direito de vivenciar experiências desencadeadoras e positivas ao seu desenvolvimento, alcançar mecanismos que a tornem posteriormente um cidadão participativo, da qual a tendência construtivista almeja e considera apoiada em teorias psicológicas e sociais essenciais à formação dos indivíduos.
Reconhecemos a existência de vários conceitos e estudos acerca do desenho infantil. Entre eles, os que embasam esse olhar a uma análise psicológica que relaciona a produção

infantil à expressão de sentimentos e conflitos internos da criança; outros apresentam importantes contribuições a respeito do desenvolvimento de suas produções gráficas, qualificando-as como documento da personalidade infantil.

Entretanto, esta pesquisa tem como foco a relação existente entre o desenho – uma das linguagens infantis – e a atuação do professor na contribuição para os avanços dessa produção, sua intenção nos apontamentos e caminhos para o cultivo do desenho com consequente mediação de experiências transformadoras à criança. Assim, o Desenho como Instrumento de Mediação Pedagógica será o tema dessa discussão.

A problemática que envolve a pesquisa é direcionada a como o professor pode por meio do desenho atuar de modo a ampliar a capacidade de criação da criança de quatro anos que frequenta os Centros de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar teorias de base e práticas pedagógicas que possam possibilitar a compreensão do desenho como instrumento de mediação pedagógica na educação infantil.

Acredita-se que entre as causas pelas quais o professor atuante na educação infantil não consiga mediar tal aprendizagem, seja entre outros aspectos, dada por uma formação acadêmica inadequada e insuficiente à compreensão sobre as múltiplas linguagens da criança e suas relações com o meio. Por outro viés, encontramos educadores que compreendem o desenho como rabiscos sem sentido e não atribuem a eles sua devida importância.

De acordo com as concepções apresentadas, relevasse nesta pesquisa a importância transferida ao professor, no sentido de que disponha e desenvolva um olhar sensível e educativo ao analisar uma atividade artística produzida pela criança. A responsabilidade da orientação e valorização do desenho infantil nas práticas cotidianas, assim como suas intervenções possibilitam a criação de formas artísticas mais elaboradas e o desenvolvimento global do indivíduo.

O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA

O desenho é uma linguagem que faz parte do mundo infantil e um dos modos utilizados por educadores na ampliação da criatividade e construção do conhecimento de modo significativo. Segundo Gobbi (2002):

(...) o desenho dos pequenos enquanto produção a ser analisada e percebida de forma séria e particular leva-nos, antes de tudo, a sublinhar que consideramos estas crianças como sujeitos singulares que são contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura (...)". (GOBBI, 2002, p.93)

Por meio de símbolos simples, a criança passa a desenvolvê-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície, e observa, também, a forma nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso. Transferindo esse conhecimento em suas próprias produções, a criança observa que o desenho serve para expressar tudo o que ela entende sobre o mundo.

Pelo desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. O ato de imitar, utilizada no desenho pela criança desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Ela expressa uma experiência pessoal, na apropriação de conteúdos, formas e de figuras a partir da representação. Gobbi ressalta essa função do desenho no mundo infantil: "Podemos entender o desenho como uma das formas que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte". (Gobbi, 2002, p. 132)

A história da educação é regrada por influências de um ensino tradicional, centrada na figura do professor que apresentava práticas conservadoras, sobretudo em relação ao desenho na educação infantil. Segundo Iavelberg (2008, p.15) "Na escola tradicional, o meio ditava as regras de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios de treino de habilidades (...)".

Para aprender a desenhar, era preciso se-

guir um modelo por meio de desenhos prontos, cópias, ou contorno de linhas pontilhadas. Acreditava-se que desta maneira era possível desenvolver habilidades gradativamente, até os traços se tornarem precisos, para isso o aluno deveria ter um modelo pronto a ser seguido, e só depois conseguiria ampliar sua criatividade. Entretanto, com a influência do movimento da Escola Nova e suas ideias inovadoras que rejeitam esse tipo de ensino tradicional e entendem o desenho como expressões, o ato de desenhar é defendido como livre, espontâneo e naturalmente criativo.

De acordo com Iavelberg:" Na escola renovada o desenho é compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no individuo, na exploração livre de materiais e técnicas (com foco no processo, e não no produto) e no desenvolvimento do potencial criador". (Iavelberg, 2008, p. 15)

O movimento da Escola Renovada conta com alguns pesquisadores que estudaram de forma relevante o desenho infantil. Entre eles, estão os apontamentos de Luquet, Lowenfeld, Mèridieu, Kellog.

Luquet afirma que a criança desenha para brincar, e embora algumas de suas produções traduzam o realismo, tais apontamentos são feitos porque a criança quer brincar com o que imagina e vê, portanto a partir da brincadeira a criança passa por diversas fases da imitação até chegar à consolidação de sua realidade. "(...) Luquet (1913) opera dentro de uma perspectiva renovada e desenvolvimentista (...) observou muitos desenhos de crianças e delineou estágios descrevendo os procedimentos que os caracterizam. "(Iavelberg, 2008, p. 37)
Outro estudioso do desenho foi Lowenfeld que defendia a ideia do desenho espontâneo no qual a criança desenha para desenvolver sua criatividade de forma integral.
Iavelberg comenta (2008, p. 41) "Lowenfeld defende a ideia de autoexpressão. Valoriza mais a forma de expressão, que deve ser fruto único das intenções do sujeito, que o conteúdo pode ser imitado de outrem".
Tais apontamentos demonstram que Lowenfeld não acredita que a criança desenha por imitação, mas sim por submissão, e defende a prática educativa como incentivo para auxiliar o desenvolvimento artístico do aluno de forma livre e espontânea.
Na visão de Florence Mèridieu, as produções infantis denotam a importância na evolução gráfica e não da representação. Defende a ideia de que o desenho inicialmente é realizado como forma de exploração e brincadeira e também como inferência do meio.
Iavelberg (2008, p. 44) "Observamos que a ação sobre o próprio desenho e os fatores de estrutura cognitiva têm dois aspectos, bastante significativos, envolvidos na construção da atividade gráfica".

A autora Rhoda Kellogg realizou pesquisas em mais de 300 mil desenhos infantis e acredita que este inicialmente é inato até que a criança abstraia o conhecimento e consiga situá-lo em suas produções gráficas. "(...) prevê a criança passando por estágios dos padrões (rabiscos básicos e padrões de disposição) (...) desenho (combinações e agregados – tipos de diagramas mandalas, sóis e radiais) (...) expressões pictóricas (figuras humanas, casa, plantas, e outras temáticas)". (Iavelberg, 2008, p. 49).

Para Iavelberg o desenho deve ser utilizado na prática educativa de forma cultivada. Nesta concepção o desenho cultivado é caracterizado por três momentos: ação, imaginação e apropriação. Iavelberg (2008, p. 66) afirma que "No desenho cultivado o conhecimento técnico e o fazer expressivo caminham lado a lado. Os desenhos iniciais são pré-simbólicos e progressivamente vão constituindo-se como símbolos".
De acordo com RCNEI o desenho se destaca por sua relevância no fazer artístico e no desenvolvimento das demais linguagens visuais. Assim, o progresso do desenho contempla mudanças significativas que abrangem desde a passagem dos rabiscos iniciais e da garatuja a construções cada vez mais elaboradas, dando origem aos primeiros símbolos.
"O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito a passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os

primeiros símbolos" (RCNEI,1998, p. 92)

O desenho é uma linguagem gráfica que tem como finalidade representar a criação infantil, é um produto do que a criança vê e vivencia, ele também é uma forma de representação, um signo. As operações com signos vão sendo construídas ao longo do tempo, por meio das relações sociais estabelecidas.
Os gestos são inicialmente, o elo entre as garatujas produzidas pelas crianças e seu verdadeiro sentido, e só a partir de uma fala mais elaborada é que esta passa a ser um elo intermediário. Segundo Vygotsky (1998, p. 146) "Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças". Vygotsky (1998, p. 224) afirma que "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Por isso, o conceito de aprendizagem mediada tem um papel privilegiado ao professor, pois ele é a figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Mediação se caracteriza na relação do homem com o mundo e com os outros. É por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas se desenvolvem.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTERVENÇÃO NO DESENHO DA CRIANÇA

A educação infantil ao longo do tempo passou por diversas modificações com o objetivo de se alcançar o modelo mais justo e igualitário possível, e nos dias atuais ainda podemos perceber que ainda assim carece de inúmeros ajustes que caminhem com a intenção de atender a todos os sujeitos que precisem do suporte educacional das instituições escolares.
Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a função da Educação Infantil, no âmbito pedagógico, deve estar associada a padrões de qualidade que advém de concepções de desenvolvimento que considere as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes forneçam elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.
O RCNEI se constitui em um rico material pedagógico para o educador, mostra possibilidades e orientações propícias para o alcance de uma aprendizagem expressiva. Traz importantes contribuições no que tange o aspecto do cuidar, brincar e educar na primeira etapa da educação básica. Mostra que a ação docente na Educação Infantil deve ser baseada nestes três pressupostos.
Assim, o professor precisa considerar, no desenvolvimento das suas práxis, atividades educativas que abarquem essas três dimensões de forma interligada, dando suporte para que o educando aprimore suas percepções acerca do mundo a sua volta e se potencialize como sujeito construtor de saberes.
É de fundamental importância que o espaço educativo seja organizado em benefício às necessidades das crianças que o compõe, considerando-se as faixas etárias, e para isso ele precisa ser visto como parte integrante da ação pedagógica visando proporcionar a guarda, alimentação e cuidados essenciais com a saúde e a formação educativa, e não mais considerado como um depósito de crianças sem fins educativos, como eram vistos a priori.

Desta forma, faz-se necessário preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções, com senso de responsabilidade e solidariedade. A Educação Infantil precisa estender à comunidade as atividades de ensino e pesquisa visando a elevação do nível de educação e cultura, promovendo assim o intercâmbio das escolas com outras instituições educacionais.
É indispensável que as atividades sejam organizadas no tempo e no espaço, isso inclui o horário da chegada, da alimentação, das brincadeiras, da higiene dentre outros. Esses aspectos devem ser considerados dentro do respeito às necessidades sociais e históricas referentes à cultura de cada criança, sua autonomia, incluindo seus ritmos específicos para a realização das atividades propostas pelo professor.

Os materiais pedagógicos devem ser acessíveis às crianças, obedecendo às características específicas de cada faixa etária. É indispensável que as atividades na educação infantil se efetivem a partir da utilização das distintas linguagens: musical, corporal, artística etc. A Educação Infantil possui dois importantes aspectos que não devem ser dissociados jamais, o cuidar e o educar, de forma que não podem ser desconsideradas as particularidades desta etapa de desenvolvimento da criança.

Deste modo, as creches recentemente abandonaram o simples caráter assistencial e se transformam em instituições educacionais, visando dar atendimento a crianças de zero a cinco anos. O RECNEI, nos alerta para o papel do profissional da educação infantil, pois neste contexto o educador necessita dispor de recursos que propiciem ao educando um melhor desempenho nas atividades escolares, ele deve atentar para as necessidades das crianças ao apresentarem as suas respectivas dificuldades em acompanhar o ritmo de ensino.

A atuação do professor torna-se indispensável para que os alunos avancem, construam e desenvolvam suas competências, em situações didáticas projetadas, com finalidades previamente determinadas, em atividades que propõem desafios, com preparo das formas de trabalho, previsão do tempo a ser empregado e intervenções pedagógicas consistentes.

Ao saber das dificuldades encontradas na educação infantil e se deparar com pais que não participam ativamente da vida escolar de seus filhos, a escola não pode ignorar estes educandos, culpabilizando-os pela situação. Neste contexto, o educador deve construir estratégias para facilitar a aprendizagem dessas crianças visando suprir esta ausência deixada pela família.

Ao detectar esta ausência a escola deve estar atenta para buscar maneiras de fazer com que este aluno transponha as barreiras colocadas em seu percurso escolar. As dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos.

É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas significativas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

Para Candau (2005), não existem procedimentos mágicos, nem receitas a serem adotadas para que os educadores possam garantir que seus alunos aprendam. Mas, existem alguns pressupostos imprescindíveis, que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem e que podem ajudar na reflexão sobre como proceder para que a aprendizagem aconteça.

Para tomar decisões didáticas e planejar as atividades para serem boas situações de aprendizagem, o professor deve considerar: o nível de desafio das atividades; as intervenções pedagógicas mais adequadas e a seleção dos materiais. O educador deve ter a preocupação em torno de como alcançar intervenções pedagógicas adequadas para que os alunos avancem em seus conhecimentos.

Deste modo, a compreensão e reflexão do educador sobre a sua prática é fundamental para que o mesmo avalie sua ação produzindo estratégias capazes de favorecer o aprendizado dos alunos. Assim, precisa estar atento a como os alunos estão respondendo às suas intervenções pedagógicas. Outro aspecto relevante de ser apontado é que, na maioria das vezes, o educador, ao não registra suas ações pedagógicas, fica impedido de refletir sobre a sua prática, deixando de compartilhar o que fez e como fez e seus efeitos sobre os alunos.

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer. (OLIVEIRA, 1994, p.64).

A inquietação do educador no que diz respeito a sua prática deve ser em criar possibilidades para o desenvolvimento progressivo da autonomia do educando, oferecer-lhe atividades específicas para ampliação das capacidades de ordem física, cognitiva, ética, religiosa, afetiva, interpessoal e de inserção social. Ao proporcionar a interação entre os alunos e com o educador, as situações de aprendizagem proporcionam a troca de conhecimentos.

Segundo Luck e Carneiro (1983), nesta interação os alunos discutem e refletem possibilidades de respostas e de perguntas, questionam e explicam como estão pensando determinada questão e trocam opiniões. Nessas ocasiões os alunos, por terem conhecimentos diferenciados, podem entrar em contato com formas variadas de resolução ou obterem informações que sozinhos não teriam. Neste sentido, é importante pensar e escrever sobre intervenções pedagógicas já que exige uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem pelos quais passam os sujeitos professor e aluno nos seus processos de ação no cotidiano escolar. Consideramos que as mediações pedagógicas são propulsoras das aprendizagens, tanto para os que ensinam como para os que aprendem. É importante destacar, também, que o papel do professor é o de acompanhar o aluno na sua trajetória e levá-lo a superação de suas dificuldades, buscando sempre uma de prática pedagógica centrada na estimulação ou no desenvolvimento das habilidades das crianças.

Desta maneira, fica explícita a importância da participação efetiva dos pais no desempenho escolar das crianças, visto que esta união favorece significativamente o processo de aprendizagem das crianças. Este estudo apresenta um recorte no contexto da interação família/escola e está centrado na parceria que estas instituições podem estabelecer entre si e as implicações da ausência da família sobre o processo educativo das crianças.

Também, buscamos investigar como a professora observada lida com as tarefas escolares propostas que retornam à sala de aula completas e/ou incompletas ou ainda sem serem realizadas. No capítulo seguinte apresentamos a metodologia, descrevendo todos os caminhos adotados para tornar possível a pesquisa. Apresentamos o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados para coleta de dados, a sua sequência e o porquê da escolha por estes métodos.

DO DESENHO À PALAVRA ESCRITA: OS ESTÁGIOS DO DESENHO INFANTIL

De um modo geral, associamos a palavra desenho à representação de objetos, ideias, à reprodução de alguma imagem ou figura, e até mesmo, a uma atividade gráfica reduzida ao lápis e papel. No entanto, o desenho constitui o modo de expressão particular da criança, o qual revela os seus sentimentos, seus desejos, as suas ideias, suas vontades e as suas experiências, como também exprime a sua concepção de mundo através das diferentes maneiras de representar o ambiente a sua volta.

Assim, podemos perceber que nas mais diversas atividades humanas, o desenho encontra-se presente no cotidiano de uma criança. Seja ao abrir um livro e deparar-se com uma figura, na ilustração de uma revista ou jornal, nas obras de artes, no caderno utilizado na escola, nas revistas em quadrinhos, no esboço de um mapa, dentre outras representações.

Desse modo, o desenho apresenta uma natureza transitória e tão versátil, utilizado em vários momentos de nossas vidas.

O desenho é uma linguagem muito antiga e “permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra”. (DERDYK, 1993, p.10).

Nas palavras da autora Edith Derdyk, analisamos que o desenho faz parte da vida humana desde a invenção da humanidade, sendo assim perpassou por diferentes caminhos ao longo da história e evolução do homem. Dentre as diferentes linguagens utilizadas pelas sociedades primitivas para se comunicar, consideramos que o desenho foi o primeiro registro produzido pelo ser humano para se expressar graficamente.

Com o passar do tempo e a partir das trans-

formações sociais, os desenhos se aperfeiçoaram e adquiriram formas mais elaboradas. Em cada sociedade, o desenho assumiu um papel diferente. Por exemplo, no Egito era usado como meio de expressão manifestado nos antigos templos e túmulos construídos pelos povos desta região. Aos poucos, o desenho passou a ser representado em diferentes materiais, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente, no papel conhecido atualmente.

Do passado ao presente, vemos que "o homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posterioridade" (DERDYK, 1993, p.10). Como aponta a autora, o desenho sempre foi significativo para a trajetória humana, e ainda contribuiu para o desenvolvimento da linguagem nas antigas civilizações, como também propiciou o nascimento da escrita.

À medida que a criança cresce, constantemente notamos as mudanças ocorridas em seus desenhos. Desta forma, em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar. Estas maneiras de desenhar não são idênticas em todas as crianças. Temos que levar em conta, além das suas características individuais, os fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais de cada criança. Sendo assim, algumas classificações, as quais veremos mais adiante, foram elaboradas para nomear as etapas e os estágios evolutivos do desenho infantil, tendo como base os aspectos sociais, culturais e psicológicos da criança.

Levando em consideração essas especificidades do desenho infantil, e por esse ser uma forma de revelar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança, ele tem sido um objeto de estudo abordado por diferentes profissionais, tais como: psicólogos, sociólogos, psiquiatras, educadores, psicanalistas e outros especialistas.

Nesta perspectiva, diversos teóricos se dedicaram especialmente ao estudo do desenvolvimento gráfico infantil, entre eles podemos nos referir, por exemplo, Georges Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), Florence de Mèredieu (1994), Edith Derdyk (1993), Analice Pillar (1996), Angélica Albano (2009). Alguns desses estudiosos propuseram diferentes estágios para classificar a evolução do desenho na criança.

O primeiro estágio proposto por Henri Luquet, denominado de realismo fortuito, é subdividido em duas etapas: o desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho involuntário, a criança inicialmente realiza linhas e traços espontâneos, pois ainda não tem a intenção de representar a imagem de um objeto em suas atividades gráficas, como também não estima nenhuma interpretação figurativa as suas produções.

Segundo o autor, o importante para a criança "é executar movimentos com a mão que estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços que não existiam antes" (LUQUET, 1969, p. 136). A partir da reflexão, consideramos que nesta etapa, a atividade gráfica da criança é movida essencialmente pelo prazer provocado pelos movimentos de suas mãos em diferentes superfícies, tais como: areia, lama, lápis sobre o papel, entre outros.

Até então, a criança não atribui nenhum significado ao seu desenho. Entretanto, na etapa seguinte, chamada de desenho voluntário, ela começa a perceber "certa analogia entre alguns dos seus objetos traçados e um objeto real, e enuncia a interpretação que lhe dá" (LUQUET, 1969, p.139).

Assim, a criança começa a representar fielmente o objeto como o vê, e também apresenta em seu desenho "não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador" (LUQUET, 1969, p.160). Como bem lembra o autor, a criança revela em suas produções gráficas os pormenores e detalhes que lhe convém representar.

Em relação aos estágios de evolução do desenho da criança, é importante citar que "(...) as diferenças individuais entre as crianças determinam as especificidades em cada um desses níveis" (PILLAR, 1996, p.51). Com base na exposição da autora, os estágios apontados por Georges Henri Luquet não são caracterizados pela faixa etária da criança, como também não são tão rígidos, já que cada um deles podem se prolongar enquanto o outro estágio seguinte já estiver começado.

Assim, baseando-se na interação social e no

desenvolvimento integral da criança, esses estudiosos desenvolveram quatro estágios evolutivos do desenho na criança, são eles: o estágio da garatuja, o estágio pré- esquemático, o estágio esquemático e o estágio do realismo nascente. O primeiro estágio proposto pelos autores Viktor Lowenfeld e Brittain, o estágio das garatujas, dura aproximadamente dos dois aos quatro anos de idade. Nesta fase, a criança começa a construir os seus primeiros rabiscos espontâneos e os traços desordenados. Segundo os autores, esses traços vão se transformando, aos poucos, em garatujas mais organizadas e controladas pela coordenação motora da criança. Entendemos que neste período a criança faz garatuja pelo prazer de elaborar os seus gestos e movimentos, pois ainda não tem a intenção de realizar as suas representações gráficas.

A partir das considerações dos autores, notamos que neste momento a criança começa a representar o ambiente à sua volta, como também os objetos, as pessoas significativas para ela, ainda que de modo desordenado no papel e com certa instabilidade no tamanho das suas representações figurativas. Embora, quanto maior for à interação da criança com o meio em que vive e com os objetos de conhecimento ao seu redor, mais ricas serão as suas produções gráficas.

O próximo estágio, denominado esquemático, começa aos sete anos e estende-se até os nove anos de idade. Durante este estágio, a criança "desenvolve o conceito definido da forma. Seus desenhos simbolizam parte do seu meio, de um modo descritivo; habitualmente, ela repete uma e outra vez o esquema que criou para representar um homem" (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.55).

A expressão esquema citada pelos autores refere-se às diferentes formas utilizadas pela criança para desenhar uma figura. Segundo os autores, neste estágio a criança elabora os seus desenhos com riquezas de detalhes. Por exemplo, a figura humana adquire formas, como: boca, nariz, olhos, duas pernas, dois braços, cabeça agora com cabelo.

Assim, observamos que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, pois quando se apropria desse sistema de representação gráfica, adquire a maior capacidade de representar os seres humanos, as figuras geométricas e outros sinais gráficos. Chega um momento que as letras se misturam e se entrelaçam aos desenhos da criança, que elabora diferentes representações gráficas até atingir a escrita alfabética.

CONCLUSÃO

Considerando o ato de desenhar como resultado de um percurso criativo e necessário no processo de construção do conhecimento infantil e a atualização e intervenção pedagógica imprescindíveis nessa concepção, elencamos propostas, meios e suportes alternativos para promoção e ampliação de aprendizagem por meio do desenho de forma significativa.

Dentro dessa perspectiva, e com objetivo no desenvolvimento da capacidade desenhista é necessário, entre outras ações, estimular e valorizar as criações infantis. Nessa relação, o ato de desenhar com frequência, a apreciação de outros desenhos (colegas, na comunidade e outros artistas) e o registro de desenhos favorece a aprendizagem. O exercício de desenhar aperfeiçoa qualitativamente os movimentos motores, assim como a observação desvela possibilidades antes desconhecidas, além de ampliar o repertório infantil. Incorporar temas de interesse e curiosidade da criança estimula e significa o fazer artístico, para tanto, o educador deve ampliar sua visão e incluir em suas práticas propostas de iniciativa própria da criança.

No que se refere aos meios, materiais e suportes necessários para o efetivo desenvolvimento das habilidades infantis, sugere-se a introdução de variados materiais e superfícies. Assim, a intervenção do professor na apresentação desses diferentes e variados materiais didáticos ampliam as possibilidades de pesquisa e criação das crianças. Nesse sentido e a fim de criar contextos de exploração é recomendado que o educador ultrapasse em suas práticas a fronteira estabelecida pelo tradicional uso do giz de cera sobre uma folha de sulfite.

Combinar diferentes elementos, possibilitar a livre exploração, organizar os espaços, valorizar as criações e refletir sobre o equilíbrio entre a intencionalidade do professor e

a criatividade da criança são saberes necessários para o alcance de objetivos que prezam essa atitude de construção.
Muitos educadores consideram supérfluas as técnicas culturais do desenho, da dança, do canto e do teatro, para estes, dispensáveis ao filho do menos favorecido, sendo considerada atividade de luxo, não tendo visão da necessidade do estimulo a expressão criadora, pois é através disso que a criança manifesta suas emoções.
Por tudo o que foi pesquisado e apresentado, conclui-se que a proposta da pesquisa é muito importante para a reflexão do educador e a construção de um mundo mais humano e mais feliz, contando com futuros cidadãos conscientes e realizados. O amor é a principal formula facilitadora do processo educativo e sem visão positiva é impossível fluir este sentimento.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). A Didática em Questão. 25ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

GOBBI, Márcia. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Rio de janeiro: Ravil, 2002.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: Prática e educação de educadores. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

LUCK, Heloisa e CARNEIRO, Dorothy Gomes. Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação. Ed Petrópolis-RJ. Editora Vozes Ltda.1983.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Porto: Civilização editora, 1969.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensamento e Ação no Magistério. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-histórico. Editora Scipione. 4ª Edição.1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia (orgs.) Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Do gesto à representação, uma rota de expressividade. Rotas de aprendizagem. Módulo 4 OPE. São Paulo: SME/DOT, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Percursos de Aprendizagens: Um olhar para o desenho – A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil. São Paulo: SME/DOT, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO
Este artigo discute com profundidade a importância da Educação Física na primeira infância, considerada uma das fases mais determinantes para o desenvolvimento global da criança. Nessa etapa, que abrange dos 0 aos 6 anos, o corpo é um dos principais instrumentos de interação com o mundo, e as vivências corporais tornam-se fundamentais para a construção de habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. A pesquisa desenvolvida baseia-se em uma revisão bibliográfica criteriosa, que contempla autores relevantes da área da Educação Física, da Pedagogia e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de investigar como as atividades físicas estruturadas e intencionais contribuem para o desenvolvimento integral da criança pequena .O estudo evidencia que a Educação Física, quando inserida no contexto educacional da infância com planejamento adequado e mediada por profissionais qualificados, promove uma série de benefícios. Dentre eles, destaca-se o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (como correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos), o fortalecimento das competências cognitivas (como atenção, memória, raciocínio lógico e criatividade), bem como o estímulo às habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, autocontrole e respeito às diferenças. Além disso, as experiências corporais favorecem o autoconhecimento e a construção de uma imagem corporal positiva, contribuindo para a autonomia e a segurança emocional da criança. Outro ponto analisado no artigo é a necessidade de reconhecer a Educação Física como parte essencial do currículo da Educação Infantil, e não apenas como um momento de recreação. As práticas corporais precisam ser significativas, lúdicas e contextualizadas, respeitando as singularidades e os ritmos de cada criança. A valorização da Educação Física na primeira infância é, portanto, uma estratégia fundamental para a promoção do bem-estar físico, emocional e social, colaborando com a formação de indivíduos mais saudáveis, críticos e participativos. A conclusão aponta para a urgência de políticas públicas, formação continuada de professores e integração entre família e escola como pilares indispensáveis para a efetiva implementação de práticas pedagógicas que envolvam o movimento e o brincar como linguagens de aprendizagem e desenvolvimento humano.
Palavras-chaves: Primeira Infância: Educação; Física; Desenvolvimento Motor; Socialização; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida como o período que vai do nascimento até os seis anos de idade, é considerada uma das fases mais sensíveis e determinantes do desenvolvimento humano. É nesse momento que ocorrem transformações intensas e aceleradas nas dimensões física, cognitiva, emocional, social e linguística da criança, estabelecendo as bases para o aprendizado futuro e a construção da personalidade. Nesse contexto, a Educação Física desponta como uma prática pedagógica essencial, pois promove experiências corporais fundamentais que favorecem o desenvolvimento integral e equilibrado da criança em seus múltiplos aspectos.

Através do movimento, do jogo, da dança e do brincar, a criança se apropria de seu corpo, amplia suas possibilidades de expressão e comunicação, experimenta emoções e aprende a conviver em sociedade. As práticas corporais, quando planejadas de forma intencional e alinhadas às necessidades da infância, contribuem diretamente para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas — como correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos —, bem como para a construção da autoestima, da autonomia e da consciência corporal. Além disso, possibilitam o fortalecimento de vínculos afetivos e a vivência de valores como respeito, cooperação e empatia.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem das crianças por meio de práticas que envolvam o convívio,

a participação, a exploração, a expressão, a escuta e, sobretudo, o brincar. A Educação Física, nesse sentido, deve estar inserida de forma articulada ao currículo escolar, assumindo um papel ativo na promoção de experiências significativas, lúdicas e desafiadoras que contribuam para o desenvolvimento global da criança. No entanto, observa-se que, em diversas instituições educacionais, essa área ainda é tratada de forma secundária, muitas vezes reduzida a momentos esporádicos de recreação ou a atividades sem intencionalidade pedagógica.

Diante disso, torna-se imprescindível repensar o lugar da Educação Física na primeira infância, reconhecendo sua importância como componente curricular que dialoga com as especificidades do desenvolvimento infantil. Este artigo tem como objetivo analisar, à luz da literatura acadêmica e das diretrizes educacionais, a relevância da Educação Física na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças. Pretende-se, ainda, evidenciar práticas pedagógicas eficazes e os desafios enfrentados por educadores no processo de implementação dessa disciplina de maneira qualificada e contextualizada.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema deste estudo se justifica pela crescente necessidade de ampliar a compreensão e valorização da Educação Física na primeira infância, especialmente diante dos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas cotidianas. Apesar do reconhecimento formal da Educação Física como componente essencial para o desenvolvimento integral da criança, ainda é comum que essa disciplina seja subestimada ou aplicada de maneira fragmentada e sem intencionalidade educativa, o que compromete os potenciais benefícios das experiências corporais no processo formativo infantil.

A ausência de um planejamento didático estruturado e embasado em fundamentos teóricos compromete não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também a socialização, a autonomia, o equilíbrio emocional e a construção de uma imagem corporal positiva por parte da criança. A primeira infância é uma fase em que o corpo é o principal meio de interação com o mundo, sendo, portanto, imprescindível que as práticas corporais ocorram de forma qualificada, lúdica e contextualizada às necessidades e possibilidades infantis.

Além disso, este estudo responde a uma demanda educacional e social por práticas mais inclusivas e significativas na Educação Infantil, reconhecendo o movimento como linguagem própria da criança e como direito assegurado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao investigar e evidenciar o papel da Educação Física no desenvolvimento global infantil, esta pesquisa busca oferecer subsídios teóricos e práticos para que professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares possam implementar estratégias educativas mais eficazes, respeitosas e estimulantes.

Também, outro aspecto relevante que justifica esta investigação é a carência de formação continuada e de materiais específicos voltados à atuação do professor de Educação Física com crianças pequenas. A compreensão aprofundada do impacto das atividades físicas planejadas nessa etapa pode fortalecer a qualificação docente e fomentar práticas inovadoras, mais alinhadas aos princípios do desenvolvimento humano e aos direitos das crianças à convivência, ao brincar, à expressão e ao movimento.

Portanto, este trabalho pretende não apenas contribuir para o campo acadêmico, mas também provocar reflexões práticas no ambiente escolar, promovendo uma abordagem mais consciente, crítica e propositiva sobre a presença da Educação Física na primeira infância como elemento fundamental na formação integral da criança.

OBJETIVO GERAL

O objetivo deste estudo é investigar a relevância da Educação Física na primeira infância, analisando seus impactos no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças. A pesquisa busca compreender de que forma as atividades físicas estruturadas, como brincadeiras, jogos e esportes, contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras, o desenvolvimento da coordenação e da percepção espacial, além de explorar como essas práticas influenciam a construção de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e o

planejamento. Adicionalmente, pretende-se analisar os benefícios das atividades físicas na promoção do desenvolvimento socioemocional, com foco na construção de valores como disciplina, cooperação, empatia e resiliência. A partir dessa investigação, será possível oferecer uma compreensão mais aprofundada dos impactos da Educação Física na formação integral da criança e fornecer subsídios para práticas pedagógicas que promovam o bem-estar físico e emocional dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este estudo tem como objetivos específicos analisar a contribuição das atividades motoras para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. Em primeiro lugar, busca-se analisar os benefícios das atividades motoras na construção de habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil, como a coordenação motora, o equilíbrio e a percepção espacial, que são fundamentais para a autonomia e para o desempenho acadêmico futuro. Além disso, investigar a relação entre a Educação Física e o desenvolvimento cognitivo das crianças, com foco no aprimoramento de funções cognitivas como a atenção, memória e capacidade de resolução de problemas, que são amplamente estimuladas por meio de jogos e atividades físicas.

Também, outro objetivo é compreender como a prática de atividades físicas influencia a socialização das crianças e o desenvolvimento de competências emocionais, como a empatia, o autocontrole, a cooperação e a resiliência. Através de atividades coletivas e jogos estruturados, as crianças podem aprender a trabalhar em equipe, a lidar com frustrações e a desenvolver valores sociais importantes. Além disso, este estudo buscará examinar as diretrizes educacionais vigentes sobre a Educação Física na Educação Infantil, analisando como as políticas e os currículos influenciam a abordagem dessa disciplina no contexto escolar.

No entanto, o estudo tem como objetivo propor estratégias pedagógicas que promovam a valorização da Educação Física na primeira infância, sugerindo práticas que integrem atividades físicas de forma mais eficaz no currículo escolar, de modo a contribuir para o bem-estar físico, emocional e social das crianças, além de fortalecer seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, ancorada na abordagem bibliográfica. A escolha dessa metodologia justifica-se pela natureza do objeto de estudo — a importância da Educação Física na primeira infância — que demanda uma compreensão aprofundada das contribuições teóricas e empíricas já produzidas sobre o tema. A pesquisa qualitativa permite interpretar, analisar e compreender fenômenos educativos de forma mais ampla, considerando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões (cognitiva, motora, emocional e social).

A abordagem descritiva tem como propósito observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem a intervenção direta do pesquisador, com o objetivo de fornecer um retrato fiel das práticas e contribuições da Educação Física para a primeira infância. Já o caráter exploratório da pesquisa possibilita aprofundar o conhecimento em uma área ainda em expansão, permitindo identificar lacunas e propor novas perspectivas de análise, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria do desenvolvimento infantil e prática pedagógica corporal.

A revisão bibliográfica foi a principal técnica empregada para coleta e análise de dados. Esta revisão consistiu na leitura, seleção, categorização e interpretação de obras publicadas, com o intuito de reunir subsídios teóricos e conceituais que fundamentassem a discussão proposta. As fontes foram analisadas criticamente, levando em consideração os contextos de produção, os objetivos dos autores e as contribuições para a área da Educação Física aplicada à Educação Infantil.

Critérios para Seleção das Fontes

A seleção das fontes bibliográficas foi conduzida com base em critérios rigorosos, a fim de assegurar a credibilidade, relevância e atualidade das informações utilizadas no desenvolvimento do trabalho. Foram

adotados os seguintes critérios:

Publicações Acadêmicas Qualificadas: Foram priorizados livros, artigos científicos publicados em periódicos indexados, dissertações e teses que tratassem de forma direta ou indireta da Educação Física na primeira infância, do desenvolvimento motor, das práticas pedagógicas corporais e dos aspectos psicossociais da criança entre 0 e 6 anos.

Fontes Institucionais e Oficiais: Diretrizes e documentos normativos emitidos por órgãos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação (MEC) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), foram utilizados como suporte para embasamento teórico e contextualização das práticas educativas voltadas à infância.

Atualidade e Pertinência das Informações: Buscou-se priorizar publicações recentes, produzidas nos últimos 20 anos, com ênfase nos últimos dez, a fim de garantir a atualização do conhecimento científico e sua adequação às novas diretrizes educacionais, tendências pedagógicas e avanços na compreensão do desenvolvimento infantil.

Autoridade dos Autores: Foram valorizadas as contribuições de autores reconhecidos nas áreas da Educação Física, Psicopedagogia, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Erik Erikson, Elvira Souza Lima, Valter Bracht, entre outros, cujas obras oferecem fundamentos teóricos sólidos para a análise e discussão proposta.

Relevância Temática: As fontes selecionadas também foram avaliadas com base em sua relação direta com o objeto de estudo. Textos que abordam a Educação Física de forma genérica ou voltados a outras etapas da escolarização foram analisados apenas quando apresentavam elementos transversais pertinentes à primeira infância.

Assim, a metodologia adotada neste estudo não apenas orienta a estruturação teórica do trabalho, mas também sustenta a validade científica das discussões propostas, oferecendo um panorama fundamentado e consistente sobre a importância da Educação Física no contexto do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, sendo caracterizada por intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais. Durante essa fase, a aquisição de habilidades motoras, a construção de relações sociais e o desenvolvimento da identidade corporal são elementos-chave para o crescimento saudável da criança. Nesse contexto, a Educação Física desempenha um papel fundamental, pois promove experiências que vão além do movimento corporal, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Física como um componente essencial para o desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de proporcionar experiências motoras diversificadas que estimulem a criatividade, a autonomia e a socialização (BRASIL, 2017). Dessa forma, a Educação Física não deve ser vista apenas como um momento de recreação, mas como um elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança.

Estudos apontam que crianças que participam regularmente de atividades físicas adequadas à sua faixa etária tendem a apresentar melhor coordenação motora, maior capacidade de concentração e uma melhor regulação emocional (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2019). É essencial, portanto, que as escolas e os profissionais da Educação Física se comprometam em criar um ambiente favorável para a exploração do movimento e da expressão corporal.

CAPÍTULO 2: O DESENVOLVIMENTO MOTOR E A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

O desenvolvimento motor ocorre de maneira sequencial e progressiva ao longo da infância, sendo influenciado por fatores biológicos e ambientais. Durante os primeiros anos de vida, a criança passa por um intenso processo de aprimoramento das habilidades motoras finas e grossas, que serão fundamentais para sua autonomia e desempenho acadêmico futuro (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2019).

A Educação Física proporciona experiências motoras significativas que auxiliam no

refinamento dessas habilidades, permitindo à criança explorar seu corpo e interagir com o ambiente de forma ativa. Atividades como correr, pular, equilibrar-se e manipular objetos ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, na melhoria da postura corporal e no fortalecimento da musculatura (CARAZZATO, 1999).

Estudos indicam que crianças que praticam atividades motoras regularmente apresentam menor incidência de problemas posturais e maior predisposição para a aprendizagem escolar (DE ROSE JR., 2009).

Assim as citações, evidenciam a importância das atividades físicas no desenvolvimento infantil, tanto no que diz respeito ao aprimoramento das habilidades motoras quanto ao impacto positivo em aspectos posturais e no processo de aprendizagem escolar.

A primeira citação (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2019) destaca que o desenvolvimento motor ocorre de maneira sequencial e progressiva ao longo da infância, sendo fundamental para a autonomia da criança e seu desempenho acadêmico futuro. Este ponto é relevante, pois a aquisição e o refinamento das habilidades motoras finas e grossas, nas primeiras fases da infância, não apenas contribuem para o desenvolvimento físico, mas também para a construção de uma base sólida que favorece a aprendizagem cognitiva. Crianças que dominam habilidades motoras essenciais, como correr e saltar, têm mais confiança em suas capacidades, o que facilita sua participação em atividades educacionais, além de promover a independência e a autoestima.

A citação de CARAZZATO (1999) complementa essa visão, ao afirmar que a Educação Física proporciona experiências motoras significativas, permitindo que a criança explore seu corpo e interaja com o ambiente de forma ativa. As atividades de correr, pular e equilibrar, citadas por Carazzato, não são apenas exercícios físicos, mas também processos que contribuem diretamente para o desenvolvimento da coordenação motora, postura corporal e fortalecimento muscular, aspectos que são fundamentais para o bem-estar físico da criança. A prática regular dessas atividades resulta em uma maior consciência corporal e melhor controle motor, fatores essenciais para o desempenho acadêmico e para a saúde a longo prazo.

Por fim, a citação de ROSE JR. (2009) reforça a ideia de que a prática regular de atividades motoras traz benefícios além do desenvolvimento físico, como a redução de problemas posturais e uma maior predisposição para a aprendizagem escolar. Isso se deve ao fato de que a boa postura e a coordenação motora são aspectos intimamente relacionados à capacidade de concentração e de assimilação de conteúdos na escola. Crianças com problemas posturais podem se distrair ou sentir desconforto, o que impacta negativamente seu aprendizado.

Em conjunto, essas citações sublinham a importância de incluir atividades físicas no cotidiano das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o desenvolvimento motor e físico é mais intenso e relevante. O envolvimento em atividades físicas não apenas fortalece o corpo, mas também proporciona condições para que as crianças se tornem mais confiantes e preparadas para os desafios acadêmicos e sociais da vida escolar.

CAPÍTULO 3: ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS

Embora a Educação Física seja frequentemente associada apenas à movimentação do corpo, seu impacto no desenvolvimento cognitivo e socioemocional é inegável. A prática de atividades físicas na infância está relacionada à melhora da atenção, do raciocínio lógico e da memória operacional (KISHIMOTO, 2019).

"Atividades que envolvem jogos e brincadeiras estruturadas ajudam a criança a desenvolver habilidades de resolução de problemas, estratégias e planejamento, além de estimular a percepção espacial e a lateralidade" (SOARES, 2004). "O envolvimento em atividades físicas também favorece a regulação emocional, pois proporciona momentos de superação, autoafirmação e cooperação" (SOARES, 2004).

No aspecto social, a Educação Física estimula o convívio em grupo, ensina regras de convivência, promove a empatia e o respeito ao próximo. Brincadeiras em grupo, esportes e atividades coletivas ajudam na construção de valores importantes, como disciplina, co-

operação e resiliência" (DARIDO; RANGEL, 2005).

As últimas citações destacam a importância da Educação Física no desenvolvimento social e emocional das crianças, além de seu impacto nas habilidades motoras e cognitivas. A primeira citação (SOARES, 2004) reflete sobre como jogos e brincadeiras estruturadas promovem habilidades essenciais como resolução de problemas, estratégias, planejamento e percepção espacial. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois incentivam a criança a pensar de maneira crítica e criativa. Além disso, a atividade física contribui para a regulação emocional, proporcionando momentos de superação e autoafirmação. Essas experiências ajudam as crianças a lidarem melhor com frustrações e a desenvolverem uma maior compreensão e controle sobre suas emoções.

A segunda citação (DARIDO; RANGEL, 2005) amplia essa perspectiva ao enfatizar o papel da Educação Física no desenvolvimento social das crianças. A prática de atividades coletivas, como esportes e brincadeiras em grupo, não apenas melhora a coordenação motora, mas também promove a interação social. Ao se envolverem nessas atividades, as crianças aprendem a respeitar regras, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia pelos outros, valores que são essenciais tanto no ambiente escolar quanto em contextos sociais mais amplos. A Educação Física, portanto, não é apenas uma ferramenta para melhorar a saúde física, mas também um espaço crucial para a construção de habilidades sociais como cooperação, resiliência e disciplina.

Essas citações nos mostram como o ensino da Educação Física pode ser um poderoso agente no desenvolvimento integral da criança. Ao planejar atividades físicas que promovam o engajamento social e emocional, os educadores não apenas trabalham no aprimoramento motor, mas também incentivam a formação de cidadãos mais empáticos, respeitosos e capazes de lidar com desafios de forma colaborativa. Dessa forma, a Educação Física se torna um componente essencial no processo de socialização e aprendizagem das crianças, contribuindo para a formação de habilidades socioemocionais importantes para a vida.

CAPÍTULO 4: DIRETRIZES EDUCACIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE

A Educação Física na primeira infância deve seguir diretrizes educacionais que garantam sua inserção de forma estruturada e efetiva no ambiente escolar. A BNCC enfatiza que as experiências corporais são essenciais para a educação infantil, devendo estar alinhadas aos princípios do brincar, da interação e da exploração do mundo (BRASIL, 2017).

Os professores de Educação Física desempenham um papel central nesse processo, pois são responsáveis por planejar e conduzir atividades que atendam às necessidades individuais das crianças. A formação docente é um fator determinante para a qualidade da Educação Física na infância, pois permite a compreensão das especificidades do desenvolvimento motor e cognitivo infantil (AVALARO; MULLER, 2009).

Além disso, a prática docente deve considerar a inclusão e a diversidade, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, tenham acesso às atividades propostas.

"A utilização de metodologias ativas, como o ensino baseado em jogos e a aprendizagem cooperativa, tem se mostrado eficaz para estimular o interesse e o engajamento das crianças" (SILVEIRA; PINTO, 2000).

Diante disso, faz-se necessário um investimento contínuo na capacitação dos docentes e na valorização da Educação Física como parte fundamental do desenvolvimento infantil. Apenas com um ensino de qualidade será possível garantir que as crianças usufruam plenamente dos benefícios proporcionados pela Educação Física na primeira infância.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de compreender a relevância da Educação Física na primeira infância a partir da literatura existente, analisando teorias e estudos já consolidados sobre o tema. Critérios para Seleção das

Fontes

A seleção das fontes foi realizada com base em critérios rigorosos, garantindo a credibilidade e a relevância das informações. Os principais critérios utilizados foram:

Publicações Acadêmicas: Foram priorizados livros, artigos científicos e dissertações que abordam a Educação Física na primeira infância, desenvolvimento motor e aspectos pedagógicos.

Fontes Oficiais: Diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos do Ministério da Educação, foram consultadas para fundamentação teórica e normativa.

Atualidade das Publicações: Buscou-se, sempre que possível, utilizar materiais publicados nos últimos 20 anos, garantindo que as informações estivessem alinhadas com as perspectivas contemporâneas da área.

Autores Reconhecidos: Foram priorizados estudos de pesquisadores renomados no campo da Educação Física, Psicopedagogia e Desenvolvimento Infantil.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca interpretar e compreender o fenômeno estudado em seu contexto educacional e social. Além disso, trata-se de um estudo exploratório e descritivo, pois visa ampliar o conhecimento sobre o tema e apresentar uma análise detalhada dos impactos da Educação Física na primeira infância.

A revisão bibliográfica foi utilizada como principal método de investigação, permitindo uma análise fundamentada das contribuições de diversos autores sobre o tema. Dessa forma, este trabalho não apenas sistematiza o conhecimento existente, mas também busca identificar lacunas e oportunidades para futuras pesquisas na área.

Com essa abordagem, espera-se oferecer um panorama sólido sobre a relevância da Educação Física na infância, contribuindo para reflexões acadêmicas e pedagógicas que possam fundamentar práticas mais eficazes e inclusivas no ambiente escolar.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A Educação Física na Primeira Infância tem sido objeto de diversas pesquisas, que analisam seu impacto direto no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. As teorias do desenvolvimento infantil, como as de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, fornecem uma base sólida para entender como a prática de atividades físicas pode influenciar essas áreas. Piaget (1976) enfatiza que, na primeira infância, as crianças estão em uma fase crucial de desenvolvimento motor, e as atividades físicas ajudam a aprimorar suas habilidades de coordenação e equilíbrio, além de promoverem a descoberta de seus próprios limites e capacidades. Já Vygotsky (1984) destaca a importância do contexto social para o desenvolvimento, sugerindo que o envolvimento das crianças em atividades físicas coletivas facilita a aprendizagem social e a cooperação.

Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, é relevante para a Educação Física. A ZDP se refere ao espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode fazer com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. A prática de atividades físicas no ambiente escolar pode oferecer essa intervenção, permitindo que as crianças experimentem novos movimentos e habilidades com o apoio de educadores, ampliando suas capacidades de forma segura e gradual.

Em relação ao desenvolvimento emocional, a teoria de Erikson (1982), que descreve as fases do desenvolvimento psicossocial, sugere que a primeira infância é um período em que as crianças começam a desenvolver confiança, autonomia e a aprender a lidar com suas emoções. A Educação Física pode oferecer um ambiente no qual as crianças experimentam desafios, sucessos e falhas de maneira controlada, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da resiliência.

Na prática, os educadores de Educação Física devem considerar essas teorias ao planejar atividades que estimulem tanto as habilidades motoras quanto as sociais e emocionais das crianças. A integração de atividades que promovam a cooperação, como jogos em grupo, e o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, como correr, saltar, e equilibrar, são essenciais. A prática pedagógica precisa ser centrada no aluno, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e oferecendo oportunidades para

explorar diferentes movimentos e expressar-se de forma criativa.

CONCLUSÃO

A Educação Física na primeira infância revela-se como um dos pilares mais relevantes para a promoção do desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais de maneira interdependente. Durante os primeiros anos de vida, o corpo é o principal meio de exploração e expressão do mundo, e é por meio das vivências corporais que a criança constrói conhecimentos, estabelece vínculos afetivos e desenvolve sua autonomia. Nesse contexto, as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Erikson são fundamentais para compreender como o movimento e a atividade física favorecem a aprendizagem e a formação da personalidade infantil. A teoria de Piaget ressalta a importância da ação no processo de construção do conhecimento; Vygotsky destaca a mediação social e o papel do outro nas interações motoras e simbólicas; enquanto Erikson traz a dimensão emocional e o fortalecimento da identidade por meio de experiências positivas.

A prática pedagógica da Educação Física, quando planejada com intencionalidade, sensibilidade e base teórica sólida, não apenas estimula as habilidades motoras básicas, como também fortalece a socialização, a empatia, a comunicação e a autoestima das crianças. Ela se consolida como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento saudável, criando um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e responsivo às necessidades da infância. Além disso, a ludicidade, elemento essencial na abordagem da Educação Física infantil, contribui para a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa, onde o brincar assume papel estruturante na formação humana.

Para além dos benefícios já evidenciados, é necessário que pesquisas futuras explorem com mais profundidade as relações entre a prática regular de atividades físicas e o desenvolvimento de competências socioemocionais específicas, como o autocontrole, a resolução de conflitos, a cooperação e a empatia. Tais investigações podem trazer dados valiosos para qualificar ainda mais as práticas pedagógicas e torná-las mais adaptadas às diferentes realidades escolares. Do mesmo modo, compreender as especificidades dentro da própria faixa etária da primeira infância — como as diferenças entre crianças de 2 e 5 anos, por exemplo — permitirá um planejamento mais individualizado e eficaz.

No âmbito da prática docente, torna-se imprescindível a valorização da formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Física, com foco na Educação Infantil. É fundamental que os educadores compreendam as fases do desenvolvimento infantil, saibam articular teoria e prática e estejam preparados para promover experiências corporais significativas, seguras e diversificadas. Isso inclui, por exemplo, a utilização de materiais acessíveis, o estímulo à criatividade e o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das crianças.

No entanto, investir na Educação Física na primeira infância não é apenas uma escolha pedagógica acertada, mas uma exigência ética e social. Trata-se de reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e dotado de potencialidades que precisam ser nutridas desde os primeiros anos de vida. A valorização dessa disciplina deve estar atrelada a políticas públicas eficazes, à gestão escolar comprometida e ao envolvimento da família, consolidando uma proposta educacional que respeite a infância em sua totalidade e prepare o indivíduo para uma vida saudável, crítica e participativa desde os seus primeiros passos.

REFERÊNCIAS

AVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. Educar em Revista, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: SCIELO.BR. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: RETRATOSDAESCOLA.EMNUVENS.COM.BR. Acesso em: 2 fev. 2025.

CARAZZATO, J. G. Atividade Física na Criança e no Adolescente. In: GHORAYEB, N.; BARROS, T. (Org.). O Exercício: preparação fisiológica, avaliação médica, aspectos especiais e preventivos. São Paulo: Atheneu, 1999. p. 345-358.
COELHO, V. et al. Educação Física na Primeira Infância: fundamentos e práticas pedagógicas. Curitiba: Editora Appris, 2015.
CUNHA, J. C. et al. A importância das atividades motoras no desenvolvimento integral da criança. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 1, p. 99-107, 2012.
DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
DE ROSE Jr., D. Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.
ERIKSON, E. H. Infância e Sociedade. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2019.
GALVÃO, T. F. et al. A importância da Educação Física na infância: contribuições para o desenvolvimento motor e psicossocial das crianças. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
KOLBE, L. J.; CASTRO, S. C. A educação física infantil e o impacto no desenvolvimento motor: contribuições das teorias de Vygotsky e Piaget para as práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
MALINA, R. M.; BOUCHARD, C.; BAR-OR, O. Crescimento, desenvolvimento e maturação: uma introdução à educação física e ao esporte na infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2004.
MONTEIRO, R. L.; COSTA, C. P. O impacto das atividades físicas no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 36, n. 1, p. 75-82, 2020.
NEVES, E. R.; PIMENTA, D. S. A prática de atividades físicas e o desenvolvimento da primeira infância: uma análise crítica das práticas pedagógicas em escolas públicas. Educação Física em Revista, v. 12, n. 3, p. 55-64, 2021.
PIAGET, J. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1976.
SANTOS, E. et al. Desenvolvimento motor e as implicações da Educação Física na infância. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 33, n. 2, p. 201-210, 2019.
SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 21, n. 3, p. 45-58, 2000. Disponível em: EDUCACAOFISICA.SEED.PR.GOV.BR Acesso em: 2 fev. 2025.
SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física e infância: cultura corporal, jogos e brincadeiras. Campinas: Autores Associados, 2004.
SOUZA, L. A.; ALMEIDA, A. R. A educação física e o desenvolvimento infantil: um estudo sobre as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil. Brasília: Editora UnB, 2020.
VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPEITOSA E AUTÔNOMA

TATIANI DE LIMA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a motricidade livre como um eixo fundamental para práticas pedagógicas que promovam uma educação infantil mais respeitosa e centrada na autonomia da criança. Com base em referenciais teóricos como Emmi Pikler e Henri Wallon, discute-se como o respeito ao movimento espontâneo da criança contribui para seu desenvolvimento integral — físico, emocional, cognitivo e social. O presente trabalho também apresentou como fundamentação teórica os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil e Básica, o Currículo da Cidade (2019), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Outros autores que embasaram essa pesquisa foram: Filho (2010) que aborda a visão da motricidade livre pela escola ao longo do tempo e de que forma a mesma contribui para o processo de aprendizagem; Iza e Mello (2009) que trazem grandes contribuições em seus estudos sobre o papel do educador no que se refere à propiciar o respeito à autonomia e movimento livre na Educação Infantil; Almeida (2023) que reflete sobre quais as propostas podem ser desenvolvidas em sala de aula, pensando na autonomia e motricidade livre dos pequenos. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, aponta que ambientes preparados, aliados à escuta sensível e à atuação mediadora do educador, são elementos essenciais para uma prática que valorize a liberdade de movimento. Conclui-se que ainda há muito o que entender sobre a motricidade livre na escola, desmistificando o conceito de que movimentos naturais e espontâneos da criança “atrapalham” em seu desenvolvimento cognitivo e motor, percebendo-a como parte fundamental do processo de aprendizagem. Respeitar a criança em suas singularidades, escolhas, interesses e necessidades, reforça a segurança emocional dos pequenos, contribuindo assim para uma educação autônoma e respeitosa. A motricidade livre é um caminho potente para a construção de relações educativas mais humanizadas, em que a criança é reconhecida como protagonista do próprio aprendizado.

Palavras-chave: Motricidade Livre; Educação Infantil; Autonomia; Respeito; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

O movimento é uma linguagem essencial da infância e, por meio dele, a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesma. No contexto da educação infantil, a motricidade livre surge como uma abordagem que propõe o respeito ao tempo e às capacidades individuais da criança, promovendo um desenvolvimento mais autêntico, autônomo e saudável.

Diferente das práticas que impõem padrões motores e etapas a serem alcançadas em tempos predefinidos, a motricidade livre considera que a criança, quando inserida em um ambiente seguro e acolhedor, é capaz de conduzir seu próprio processo de aprendizagem corporal.

Sabemos que a pedagogia tradicional não valorizava a motricidade livre como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por acreditar que a manifestação natural desses movimentos, vinham a “atrapalhar” de certo modo, a atenção e concentração dos indivíduos, dificultando a sua aprendizagem.

Atualmente, o que se entende por motricidade livre é o movimento natural e espontâneo do bebê e da criança, onde se faz necessário o respeito ao seu ritmo desde os primeiros anos de vida. Assim, a pesquisa pretende refletir, por meio de uma revisão literária, sobre a prática da motricidade livre na educação infantil e sua influência na formação de crianças mais autônomas, seguras e criativas.

No primeiro item, abordaremos sobre o conceito de motricidade livre e sua importância para a Educação Infantil, trazendo a opinião e estudo de diversos autores a respeito do tema. Na sequência, discorreremos sobre práticas que podem ser adotadas pelos educadores, a fim de se pautar em uma edu-

cação respeitosa, contribuindo assim para a autonomia e movimento livre da criança desde muito pequenas.
Ao final, traremos as reflexões, discussões e conclusões a respeito do que foi levantado durante a revisão literária, refletindo sobre os fundamentos e as implicações pedagógicas da motricidade livre na educação infantil, compreendendo-a como um caminho para práticas mais respeitosas, dialógicas e mutuamente transformadoras entre educadores e crianças.

2.1. MOTRICIDADE LIVRE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Motricidade livre é a ideia de que a criança deve ter liberdade para se movimentar e explorar o corpo no seu próprio tempo, sem que o adulto force, apresse ou controle os movimentos dela. "O movimento é um excelente meio de traduzir o mundo interior da criança" (WALLON, 1975 apud ALMEIDA, 2023, p. 21). De acordo com Filho (2002, p. 31 apud FILHO, 2010) a motricidade é:

> Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 31, apud FILHO, 2010).

A motricidade livre dos bebês, proposta pela abordagem Pikler, permite a eles o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma, garantindo movimentos harmônicos e seguros. A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças, ou crianças e adultos. (MALKO, RODRIGUES, 2022).
O desenvolvimento de uma pessoa se faz por suas interações com o ambiente em que vive. O ser humano vive um processo formativo que, gradativamente, ensina a interagir com o mundo ao redor, como um bebê recém-nascido aprende a alcançar objetos, então engatinha e explora o ambiente ao seu redor até que seja capaz de se sustentar e andar, e, posteriormente, aprende a falar, pular, brincar e assim por diante. (ALMEIDA, 2021, p. 25).
Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 21) definem que 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. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.
O documento também aborda sobre a relevância de se considerar o movimento livre como uma manifestação natural da criança, não como dispersão ou desordem. "Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças" (BRASIL, 1998, p. 19).
Filho (2010) menciona que a pedagogia tra-

dicional considera a motricidade como uma visão "dualista" do ser humano, nesse caso, corpo e mente. Assim, a escola tradicional tende a separar o trabalho escolar da seguinte forma: as atividades que envolvem a mente e dominam a motricidade, restringindo drasticamente a movimentação dos alunos (trabalho dentro da sala de aula) e as atividades motoras a serem realizadas na educação física escolar, propostas feitas fora da sala de aula, em espaços mais amplos, destinado justamente para isso, trazendo a ideia de que os exercícios físicos tem a função de disciplinar, colocar o corpo "sob controle".

Os documentos oficiais que norteiam a educação, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 17) também abordam a questão de "suprimir" os movimentos das crianças, trazendo a falsa sensação de equilíbrio e harmonia, onde a permanente exigência de contenção de corpos baseia-se na ideia de que as manifestações de movimentos corporais das crianças atrapalham a aprendizagem. Encontramos no próprio documento, a seguinte afirmação: "é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção".

De acordo com o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (2019, p. 102) não é saudável que a criança fique sentada por longos períodos e nem apenas observando. O corpo ativo que anda, corre, pula, sobe e desce, escorrega, pega e solta, puxa e empurra, experimenta texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e se conhece nesse processo de exploração do mundo é garantia de saúde para bebês e crianças.

Segundo Iza e Mello (2009, p. 290) direcionar os movimentos das crianças, tentando aperfeiçoá-los, pode ser um trabalho perdido, por tais movimentos não terem sentidos para elas, que vão executá-los mecanicamente e, assim, dificilmente serão apreendidos. Ao contrário, o aspecto lúdico e a contextualização das atividades são fundamentais para que a criança lhes atribua algum sentido.

A partir do momento em que se considera o ser humano como totalidade complexa, na qual não é possível dissociar corpo e mente, cognição, afetividade e motricidade, passa-se a criar uma nova configuração da relação entre motricidade e aprendizagem, na escola, baseia-se em duas vertentes: 1) a contribuição escolar na construção da motricidade e 2) as implicações da construção da motricidade para as experiências e os processos de aprendizagem escolar em geral. (FILHO, 2010).

A autora cita que a primeira vertente mencionada refere-se ao modo pelo qual a escola, por meio de seu projeto e de seu fazer pedagógicos, oportuniza experiências de aprendizagem que possibilitem que os alunos:

• Dominem a própria motricidade, situando seu corpo no espaço-tempo, no sentido de que sejam capazes de articular seus movimentos para atingirem seus objetivos, com eficiência e economia de esforço; isso significa propiciar aos alunos a realização de uma grande variedade de movimentos (andar, correr, saltar, jogar capoeira, futebol, basquetebol, dançar, etc.), que resultem também em uma melhoria de suas capacidades gerais de movimento (força, resistência, flexibilidade, coordenação motora, etc.).
• Apropriem-se de um conjunto de conceitos que lhes permitam uma compreensão abrangente e crítica da motricidade humana em geral e da sua motricidade individual; tais conceitos incluem aspectos biológicos (fisiologia, cinesiologia, anatomia, etc.) e psicossociais (elementos culturais, influências político-econômicas nas manifestações motrícias) da motricidade.
• Discutam as relações humanas pelas óticas ética e estética, tendo como referência a interação concreta entre os homens e destes com a natureza, interação esta que envolve o corpo e a motricidade; nesta perspectiva, por exemplo, todas as atitudes dos alunos em jogos (colaboração, solidariedade, violência, desrespeito) devem ser discutidas pelo seu sentido ético, assim como se deve chamar a atenção para a beleza dos movimentos individuais e grupais, não só para os resultados.
• Construam valores como respeito mútuo, solidariedade, aceitação das diferenças e busca de desenvolvimento coletivo. (FILHO, 2010).

A construção da motricidade é indissociável de processos de aprendizagem. Por um lado,

a passagem da motilidade biológica (atributo de todos os animais e até de alguns vegetais) à motricidade (formação sócio-histórica tipicamente humana) pressupõe a aprendizagem de diversas habilidades motoras (com seus respectivos significados sociais e sentidos pessoais), com ou sem a mediação de um agente cultural (pais, irmãos, amigos, professores, livros, imagens no cinema e na televisão, etc.). Assim sendo, pode-se afirmar que a motricidade é produzida por processos de aprendizagem. (FILHO, 2010).
Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos. (BRASIL, 1998, p. 21).

a atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê. A motricidade livre oferece os meios para isso. (FEDER, 2006, p. 35 apud KELLETER, CARVALHO, 2019, p. 9).

Ao falarmos sobre movimento livre na Educação Infantil, passamos a pensar também na importância de organização do espaço de modo a garantir que bebês e crianças pequenas se movimentem livremente, conheçam e explorem seu próprio corpo e ambiente ao redor de maneira segura e instigante.
Nesse sentido, Borges e Magalhães (2023, p. 470) afirmam que o espaço da instituição necessita proporcionar acolhimento ao bebê e à criança pequena. Eles precisam se sentir seguros, suficientemente para serem capazes de explorar o ambiente desconhecido de forma autônoma. Não somente transformar o espaço em um lugar não perigoso, mas sim um ambiente onde a criança possa se sentir convidada a participar da brincadeira, dos diferentes momentos propostos, e por isso o adulto deve garantir essa estrutura cheia de possibilidades e experimentações.
O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. 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, 1988, p. 15).

Cabe ao educador proporcionar à criança grande variedade de atividades, de modo que ela possa vivenciar diferentes situações, com materiais diversos, espaços diferenciados, etc., mas é importante salientar que não basta apenas a diversidade das atividades, dos materiais ou dos espaços, é essencial que a qualidade das relações entre crianças e adultos seja harmoniosa. (IZA, MELLO, 2009, p. 289).
A educação psicomotora dará à criança a base motora para que ela possa aprimorar seus movimentos de acordo com as fases de sua vida, pois ela terá controle sobre seu corpo. Cabe ressaltar que as atividades propostas devem estar de acordo com a fase de desenvolvimento de cada criança. (ALMEIDA, 2023, p. 20).
No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 41), o documento orienta que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se,

progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)

No desenvolvimento de atividades de Movimento para crianças de 0 a 6 anos, deve-se levar em consideração que elas são seres inteiros, não podem se limitar apenas a padrões motores preestabelecidos. Ao considerar apenas o aspecto motor, o desenvolvimento da criança pode ser limitado. O trabalho com atividades de Movimento pode ser ampliado de maneira a não desconsiderar o aspecto motor, mas também não se restringir a ele. (IZA, MELLO, 2009, p. 289).

Almeida (2023, p. 20) diz que para se trabalhar a motricidade, é indispensável à ludicidade e a brincadeira, pois nesta fase a criança aprende, cria, se expressa, se socializa, enfim se desenvolve por meio do lúdico. Sendo assim, o professor pode usar esse instrumento como base em suas aulas, tornando-as muito mais dinâmicas e prazerosas. Para a autora, o professor de Educação Infantil tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança e deve sempre proporcionar atividades às crianças visando à educação psicomotora.

De acordo com Richter (2006, p. 36) a criança precisa explorar os movimentos como forma de se comunicar, conhecer ideias, emoções, sentimentos, de modo a expressar-se. Desse modo, é preciso ampliar as possibilidades expressivas do movimento nas diversas formas de interação da criança, seja em brincadeiras, danças ou teatro. “As manifestações de gestos e movimentos vinculados à cultura com que a criança convive também devem ser realçadas no espaço de Educação Infantil”. (RICHTER, 2006, p. 36).

Para Iza e Mello (2009, p. 290) as atividades de Movimento podem desenvolver as habilidades de lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, dentro e fora, esquema corporal, tônus muscular, enfim, uma infinidade delas que podem ser exploradas de inúmeras formas, abordando aspectos como alto/baixo, espaço e tempo, ritmo, forte e fraco, lento e rápido, entre outros. Em atividades como brincadeiras, jogos, danças, dramatizações e, ainda, por meio de diversos materiais, tais como: cordas, arcos, bolas, pneus, etc.

Dentro dos objetivos do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” da BNCC, encontramos as seguintes orientações no que se refere às experiências de movimentos:

- Bebês (zero a 1 ano e 6 meses): movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos; experimentar possibilidades corporais nas brincadeiras e interações; imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais; participar do cuidado do corpo e da promoção do bem estar; fazer movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando possibilidades de manuseio;
- Crianças bem pequenas (1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras; deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc; explorar formas de deslocamento no espaço, como pular, saltar, dançar; demonstrar independência no cuidado de si, de maneira autônoma; desenvolver habilidades manuais, desenvolvendo controle como pintar,

colar, rasgar, desenhar, entre outros;

• Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções; demonstrar controle no uso de seu corpo durante jogos e brincadeiras, atividades artísticas, entre outras; criar movimentos, olhares, mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas; desenvolver hábitos de higiene, alimentação, conforto e aparência; coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Diante das orientações supracitadas, vemos o quanto é importante a livre manifestação de movimentos enquanto processo de desenvolvimento integral da criança, discordando da ideia de que a contenção de corpos e atividades motoras sejam a melhor escolha para manter a atenção e concentração. Apesar dos benefícios, muitos ambientes escolares ainda limitam o movimento das crianças com excesso de intervenções e regras rígidas. Além disso, a falta de formação adequada dos educadores pode comprometer a aplicação efetiva da motricidade livre.

A motricidade livre é uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Permitir que a criança explore suas capacidades físicas de forma autônoma favorece a construção de uma autoestima positiva, habilidades motoras sólidas e relações sociais mais saudáveis. Faz-se necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação infantil e na adequação dos espaços físicos para promover uma educação respeitosa e centrada na criança.

2.2. PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA E RESPEITOSA PENSANDO NA MOTRICIDADE LIVRE

Considerando tudo o que foi abordado no item acima, sobre a relevância de se respeitar a motricidade livre de bebês e crianças na Educação Infantil, neste item exploraremos as práticas necessárias para uma educação com autonomia e que ocorre de maneira respeitosa nesses espaços.

Sabemos que o respeito à motricidade livre é um princípio pedagógico que reconhece a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento motor. Ele parte da ideia de que cada criança tem um ritmo individual e deve ser livre para explorar seu corpo e seus movimentos sem interferências ou imposições por parte do adulto.

Uma educação autônoma e respeitosa na infância valoriza a criança como sujeito ativo no próprio desenvolvimento, respeitando seus tempos, escolhas e individualidade. Desde que nascem as crianças se movimentam e, aos poucos, vão adquirindo controle sobre o seu corpo. Esse movimento não significa apenas deslocamentos, possibilitando a expressão de sentimento e da formação humana. Em cada momento de sua vida há uma progressão da motricidade sendo importante a estimulação motora, o respeito à criança, ao seu desenvolvimento. Não podemos esquecer dos movimentos naturais e da individualidade de cada uma. (ALMEIDA, 2023, p. 24).

O primeiro passo para a educação respeitosa e autônoma é a escuta ativa de bebês e crianças. Ouvi-los e respeitá-los em seus interesses, escolhas e necessidades, torna o espaço educativo prazeroso e enriquecido de respeito, levando bebês e crianças a desenvolverem uma segurança afetiva com os educadores, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. “O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas” (BRASIL, 1998, p. 137).

Nas palavras de Kelleter (2020, p. 241) a liberdade de movimentos assume um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, pois os bebês constroem suas representações experimentando, tocando os objetos, deslocando-os pelos espaços, e, para isso, eles precisam desse respeito aos tempos de desenvolvimento dos bebês para que, através de sua motricidade, construam sua autonomia.

Para Almeida (2023, p. 81) para uma educação autônoma e de respeito, é importante repensar o papel do professor como facilitador e mediador do aprendizado, criando um ambiente de diálogo e respeito mútuo. Essas estratégias visam romper com a lógica de controle e submissão da escola disciplinar, promovendo uma educação mais emancipatória, que valorize a diversidade e

as singularidades de cada aluno.

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora (or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. Viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista do outro. A função de uma cidade educadora é possibilitar que os bebês e as crianças possam ultrapassar os muros das UEs e ampliar os seus repertórios de vida social, de espaços culturais, de relações com a cidade. É direito dos bebês e das crianças poder se deslocar e aprender com a vida comunitária, ampliando seu território. (SÃO PAULO, 2019, p. 73,74).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) trazem vários exemplos de educação respeitosa, como a escuta ativa, o respeito às preferências e necessidades das crianças, até mesmo na alimentação, ter seus sentimentos e interesses validados pelas pessoas ao seu redor, colabora para que a criança se sinta confiante e dessa forma, se torne cada vez mais autônoma e independente.

As rodas de conversa, combinados e regras de boa convivência em grupo contribuem para que as crianças entendam o conceito de respeito de si e do outro, de maneira lúdica, com cuidado e proteção com sua segurança e a dos seus colegas. (BRASIL, 1998, p. 47).

Outro aspecto relevante da educação respeitosa e autônoma é a livre escolha por parte das crianças sobre quais espaços e materiais querem explorar, quais brinquedos ou brincadeiras desejam participar, de maneira a saber que há um adulto que acredita e confia em suas potencialidades.

Fazendo uma articulação com a motricidade livre, o currículo da cidade reforça que "é importante assegurar a possibilidade de as crianças entrarem e saírem autonomamente do prédio, porque isso potencializa as conexões, relações e interações que elas estabelecem entre os diferentes espaços e cenários." (SÃO PAULO, 2019, p. 97). Assim, entendemos que o espaço a ser preparado pelo educador para acolher as diferentes singularidades infantis, também faz parte do respeito em promover a motricidade livre e autonomia na educação infantil.

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias. (FREITAS, PELIZON, p. 2).

Respeitar a motricidade livre é confiar que a criança é capaz de aprender com o próprio corpo, no próprio tempo e a partir da própria curiosidade. Isso fortalece o desenvolvimento físico, emocional e intelectual de forma integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motricidade livre, mais do que uma abordagem pedagógica, configura-se como uma filosofia de cuidado e respeito à infância. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, competente e capaz de construir seu próprio desenvolvimento, abre-se espaço para uma prática educativa centrada na autonomia, na escuta ativa e na valorização dos processos individuais.

Promover o movimento livre na educação infantil não significa ausência de limites ou orientação, mas sim uma atuação consciente e sensível por parte do educador, que observa, acolhe e oferece ambientes que convidam à descoberta sem impor padrões. Essa prática favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos emocionais, sociais e cognitivos fundamentais para a formação integral da criança.

O objetivo central dessa pesquisa era trazer, por meio de uma revisão literária, a importância da motricidade livre na Educação Infantil, pensando no desenvolvimento da criança como um todo, desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa evidenciou que, embora se acreditasse inicialmente que os movimentos es-

pontâneos atrapalhassem de certo modo, a aprendizagem e a concentração da criança, o que se entende hoje é que justamente o contrário, a contenção motora de corpos e espaços leva à perda da concentração e traz sérios prejuízos ao desenvolvimento integral da criança.

Ao propiciar espaços e materialidades em que bebês e crianças possam explorar livremente o ambiente, ter cuidado de si e do outro de maneira autônoma, o educador demonstra total respeito pela sua autonomia e desenvolvimento. Dar voz aos pequenos, respeitar suas escolhas e interesses, permitir que participem ativamente do processo de escolha de brincadeiras, jogos, brinquedos e materialidades que querem explorar e conhecer, contribui de maneira significativa para que se sintam acolhidos e seguros emocionalmente, e dessa forma possam irromper em sua autonomia e motricidade livre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.C.S. A motricidade e aprendizagem na Educação Infantil: contribuições à prática pedagógica. 2023. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, 2023.

BORGES, D.F. MAGALHÃES, C. A abordagem Pikler no Brasil e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil. Educação em Análise, v. 8, n. 2, p. 465-482, 2023. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48457/49721. Acesso em 29 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

FILHO, C.K. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. Construção Psicopedagógica, v. 18, n. 17, São Paulo, 2010. Disponível em: https://pepsic. bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200005&script=sci_arttext. Acesso em 28 de abril de 2025.

FREITAS, A.V. PELIZON, M.H. As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de Educação Infantil. Território Escola, CENPEC, 2010. Disponível em: https://cdn.novaconcursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/14962/19273/contribuicoes-da-experiencia-de-loczy.pdf. Acesso em 29 de abril de 2025.

IZA, D.F.V. MELLO, M.A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v25n02/v25n02a13.pdf. Acesso em 29 de abril de 2025.

KELLETER, R.F. O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a abordagem Pikler. 2020. 376f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

_____. CARVALHO, R.S. Contribuições da abordagem Pikler para se pensar a inclusão na creche: notas sobre a formação de professores de Educação Infantil. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, n. 1111, abr. 2019. Disponível em: https:// lume. ufrgs. br/ bitstream/ handle/ 10183/ 195686/ 001093550. pdf?sequence= 1&isAllowed=y. Acesso em 29 de abril de 2025.

MALKO, T. RODRIGUES, Y.L.I. Educação de zero a três anos: contribuições de Emmi Pikler. Cadernos Acadêmicos Unina, v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: https:// revista. unina.edu. br/ index.php/cau/article/view/149/134. Acesso em 28 de abril de 2025.

RICHTER, L.M. Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

EVOLUÇÃO E OBSTÁCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ALINHAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO
O objetivo deste estudo é realizar uma análise crítica e pedagógica dos progressos e desafios enfrentados pela Educação Infantil, desde sua origem histórica até o presente momento, destacando as necessidades essenciais que não devem ser negligenciadas. Atualmente, persistem debates sobre a organização do cuidado e da educação das crianças de 06 meses a 06 anos na Educação Infantil. No entanto, através de uma revisão bibliográfica de autores preocupados com a qualidade educacional, ressalta-se que o cuidado é parte integrante do processo educativo, sendo necessário um enfoque integrador. Embora a legislação reconheça a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito a uma educação de qualidade, a Educação Infantil brasileira tem feito progressos significativos nos últimos anos. No entanto, ainda existem numerosos desafios a serem superados para garantir um ensino de qualidade acessível a todos. Portanto, este artigo propõe ir além dos limites da Educação Infantil, discutindo a questão do ensino de qualidade e realizando uma análise da atuação profissional dos docentes que trabalham neste nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação profissional. Avanços. Desafios. Educação Infantil. Educação de qualidade.

ABSTRACT
The aim of this study is to conduct a critical and pedagogical analysis of the progress and challenges faced by Early Childhood Education, from its historical origins to the present moment, highlighting essential needs that should not be overlooked. Currently, debates persist regarding the organization of care and education for children aged 6 months to 6 years in Early Childhood Education. However, through a bibliographic review of authors concerned with educational quality, it is emphasized that care is an integral part of the educational process, necessitating an integrative approach. Although legislation recognizes the child as a subject of rights, including the right to quality education, Brazilian Early Childhood Education has made significant progress in recent years. However, there are still numerous challenges to be overcome to ensure quality education accessible to all. Therefore, this article proposes to go beyond the boundaries of Early Childhood Education by discussing the issue of quality education and conducting an analysis of the professional performance of teachers working at this level of education.

KEYWORDS: Professional performance. Progress. Challenges. Early Childhood Education. Quality education.

INTRODUÇÃO

No período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, que inclui alguns artigos que regulamentam a Educação Infantil, a responsabilidade pela educação das crianças era principalmente das famílias, especialmente das mães. Com o avanço da industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de estabelecer instituições para atender às crianças que viviam em condições de pobreza, visando reduzir a taxa de mortalidade infantil no país durante o século XIX, enquanto as mães estavam ocupadas nas fábricas.

Atualmente, a Educação Infantil tem sido marcada por um cenário de maior reconhecimento e também por mudanças em sua trajetória institucional, passando do assistencialismo para uma abordagem mais educacional. No entanto, apesar dos avanços desde a promulgação da Constituição de 1988 e da implementação de novas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação1 (LDB), a Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios.

Este estudo tem como objetivo discutir os avanços e retrocessos existentes, destacando os desafios enfrentados pela Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças, com ênfase na qualificação dos professores que atuam nesse campo. De acordo com Oliveira (2002), é crucial analisar as competências e

habilidades dos professores que trabalham nesse nível de ensino, pois isso influencia diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem significativa das crianças. Portanto, a formação contínua dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade, baseada no desenvolvimento integral da criança.

Assim, este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar criticamente os avanços e desafios da Educação Infantil, bem como as perspectivas e a formação dos professores que atuam nesse campo, com base na teoria e na prática, conforme discutido por autores renomados na área, como Zilma Ramos de Oliveira e Moyses Kuhlmann Jr. Além disso, foram realizadas pesquisas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)2, que são fundamentais para a construção da Educação Infantil.

EVOLUÇÃO E OBSTÁCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ALINHAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ao analisarmos o contexto histórico da Educação Infantil, é evidente que por muitos séculos a responsabilidade pela educação das crianças recaía inteiramente sobre a família, principalmente sobre as mães, que desempenhavam o papel de cuidadoras do lar e educadoras dos filhos.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. É por meio dela que transmitimos conhecimentos, habilidades e valores que moldam o futuro de nossas crianças. Nesse contexto, o Rcnei – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – desempenha um papel crucial, fornecendo diretrizes e orientações para os profissionais que atuam nessa etapa educacional. O Rcnei foi instituído pelo Ministério da Educação do Brasil e tem como objetivo promover a qualidade e a equidade na educação infantil. Ele é um documento norteador que estabelece as bases para o planejamento, execução e avaliação dos currículos das instituições de educação infantil em todo o país. Para compreender a importância do Rcnei, é necessário entender que a educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças. É nessa etapa que elas começam a construir suas bases cognitivas, sociais e emocionais, além de despertarem para a autonomia e a criatividade. Portanto, um currículo bem estruturado e adequado às necessidades das crianças é fundamental para garantir seu pleno desenvolvimento. O Rcnei fornece diretrizes para o planejamento curricular, considerando as especificidades da idade e do estágio de desenvolvimento das crianças. Ele aborda diferentes áreas do conhecimento, como linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, entre outras. Além disso, o documento destaca a importância da brincadeira e do desenvolvimento da afetividade no processo educativo. Ao seguir as orientações do Rcnei, os profissionais da educação infantil podem garantir uma prática pedagógica consistente, que estimule o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional, social e motor. Dessa forma, as crianças podem explorar seu potencial de forma lúdica e prazerosa, construindo conhecimentos de maneira significativa. É importante ressaltar que o Rcnei não substitui a assessoria jurídica e que os profissionais da área devem contrastar as informações presentes neste artigo com fontes oficiais e especializadas. Cada situação é única e pode exigir análises específicas. Portanto, é fundamental contar com profissionais capacitados para orientar as decisões e ações relacionadas ao campo da educação.

Enquanto os maridos se ocupavam com o trabalho nas lavouras e engenhos para prover o sustento da casa, as mães tinham a incumbência de procriar e garantir a educação dos filhos. Durante esse período, as crianças aprendiam as normas e regras de sua cultura por meio da participação nas tradições e convívio com os adultos, e a infância era vista como um estágio que se estendia até os sete anos de idade, após o qual as crianças eram consideradas adultos em miniatura e passavam a exercer os mesmos trabalhos que os adultos.

No entanto, o alto índice de mortalidade infantil, decorrente de condições precárias de higiene, desnutrição, má alimentação e várias epidemias, juntamente com a grande

quantidade de crianças abandonadas nas ruas devido à exploração sexual e às desigualdades socioeconômicas das famílias, levaram à necessidade de programas assistenciais. Um dos primeiros programas a serem implementados foi a roda dos expostos ou roda dos enjeitados, destinada a acolher crianças pobres ou abandonadas. Contudo, devido à incapacidade de acolher todas as crianças e às condições precárias dessas instituições, como resultado, muitas delas acabaram sendo desativadas.

Os esforços para mitigar a mortalidade infantil começaram a surgir com os avanços nas pesquisas realizadas por médicos higienistas. Paralelamente, o país estava passando por uma fase de transição com o advento da urbanização e industrialização no século XIX, o que levou à entrada das mulheres no mercado de trabalho. Como resultado, houve a necessidade de criar instituições para cuidar das crianças, uma vez que as mães trabalhadoras as deixavam aos cuidados de "criadeiras", que muitas vezes não ofereciam os cuidados adequados, levando, por vezes, à morte das crianças.

Diante desse cenário, os donos das fábricas passaram a estabelecer instituições para substituir a roda dos expostos, visando atender às necessidades das crianças. Com as mudanças sociais em andamento, especialmente o novo papel das mulheres e a crescente preocupação com o bem-estar das crianças, surgiram as primeiras creches. Essas instituições foram concebidas como um “mal necessário”, planejadas com foco na saúde das crianças, incluindo rotinas de triagem, lactários e pessoal auxiliar de enfermagem, com uma forte ênfase na higiene física, conforme destacado por Kuhlmann Jr. (1998). Oliveira (2002), por sua vez destaca que o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às Salles d´asile francesas- seriam assistenciais e não educativas.

Partindo desse entendimento, os primeiros jardins de infância começaram a surgir, frequentados pelos filhos das famílias mais privilegiadas economicamente. Nessas instituições, a educação era o principal foco, proporcionando um ambiente estruturado e voltado para o desenvolvimento integral das crianças. Em contrapartida, as creches destinadas às crianças de famílias socioeconomicamente desfavorecidas tinham como principal objetivo o assistencialismo, concentrando-se no cuidado básico, alimentação, higiene e garantindo um local seguro para as crianças enquanto seus pais trabalhavam. É importante destacar que essas instituições não surgiram para atender às necessidades das crianças, mas sim às demandas do mercado de trabalho que necessitava da mão de obra feminina.

Mesmo nos dias de hoje, persistem algumas controvérsias sobre a abordagem da educação das crianças pequenas, especialmente no que diz respeito à integração entre cuidar e educar na Educação Infantil. No entanto, é possível perceber que a educação é um processo intrinsecamente sociocultural e político. Diante das transformações sociais em curso, as instituições educacionais começaram a demonstrar uma crescente preocupação com a qualidade da educação oferecida às crianças.

Nesse contexto, surgiram diversas iniciativas voltadas para repensar e redefinir as funções da Educação Infantil. Apesar das muitas lutas e desafios enfrentados, esses esforços foram fundamentais para iniciar os primeiros avanços na abordagem e práticas educacionais voltadas para as crianças pequenas. Como destacado por Paschoal e Machado (2009, p.1 apud GASBARRO et al, 2011, p.24), esse período foi marcado por uma série de mudanças e debates A partir da promulgação na legislação brasileira da Constituição Federal de 1988, reconhece-se que é um direito da criança o acesso à creche, que a mesma não seria apenas uma dicotomia assistencialista, porém, estava ela voltada para o campo educacional. Muitos são os avanços obtidos na educação infantil para crianças de 0 a 6 anos por intermédio da Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito de uma educação de qualidade, onde esses avanços representam um marco nas políticas públicas assim Gomes (2009, p. 46), destaca algumas leis que reforçam essa decisão.

Muitos são os avanços obtidos na educação

infantil para crianças de 0 a 6 anos por intermédio da Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito de uma educação de qualidade, onde esses avanços representam um marco nas políticas públicas assim Gomes (2009, p. 46), destaca algumas leis que reforçam essa decisão, o Estatuto da Criança e do
Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseado na "Doutrina da Proteção Integral", buscou garantir e proteger direitos para criança e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação.
No entanto, é crucial permanecer atento para garantir que esses avanços não
tenham sido em vão. Como destacado por Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), é fundamental compreender as representações da infância e considerar as crianças em sua realidade concreta, situando-as dentro das relações sociais e reconhecendo-as como agentes ativos na construção da história.
Assim, as transformações ocorridas ao longo do tempo, desde o enfoque assistencialista até a consolidação da função educativa, representaram um avanço significativo. Hoje, é reconhecido como um direito de todos e um dever do Estado oferecer uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a Constituição Federal, em seu artigo 208, incisos I e IV, estabelece claramente as responsabilidades do Estado: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II- educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade. .....
Partindo dessa perspectiva, a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esta etapa educacional foi estruturada em dois segmentos distintos: creches ou entidades equivalentes, destinadas a crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, voltadas para crianças de quatro a seis anos de idade, conforme destacado por Silva (2003, p. 100).
Com as alterações subsequentes na legislação educacional, especialmente por meio de emendas constitucionais, surgiram novos dispositivos legais que modificaram o cenário da Educação Infantil. Uma dessas mudanças mais significativas foi a obrigatoriedade da matrícula de crianças com quatro anos de idade em instituições de educação, assim como a permanência na escola até os 17 anos de idade, conforme previsto na Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96.
Essa obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade impõe às instituições de ensino municipal a obrigação de oferecer vagas para todas as crianças nessa faixa etária. Caso os pais não cumpram essa exigência, estabelecida pela legislação, podem ser sujeitos a multas conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.
É importante ressaltar que a Educação Infantil é uma responsabilidade do Estado, com o apoio da família e da sociedade. Essa modalidade de educação faz parte do sistema educacional e deve ser pautada por padrões de qualidade que considerem a diversidade cultural das crianças e promovam o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.
No que diz respeito à avaliação, esta deve ser realizada por meio de registros e acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem a finalidade de retenção ou reprovação.
Apesar dos avanços significativos na Educação Infantil, ainda há desafios a serem enfrentados. Um dos principais desafios é a falta de instituições suficientes para atender à demanda das crianças, especialmente aquelas de famílias de baixa renda. É necessário construir novas instituições para garantir o acesso e a permanência das crianças na educação infantil, conforme estabelecido por lei.
Além disso, é fundamental investir na formação contínua dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino. A formação

de qualidade dos profissionais é essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas características individuais e necessidades específicas.

Em suma, a Educação Infantil deve ser orientada por princípios de equidade e qualidade, proporcionando experiências significativas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões: cognitiva, psicomotora e socioafetiva.Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 32) relata que cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.

Nesta perspectiva, frisa-se a importância do educador que atua na educação infantil em se preocupar com a organização e a aplicação das atividades para o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. Deve-se levar em conta também que cada criança possui uma singularidade diferente uma da outra e que aprendem de maneiras diferentes. Por isso ressalta-se a importância da elaboração de um currículo que envolva questões como a rotina, o tempo, o espaço, materiais disponíveis.

Dentro dessa perspectiva deve-se ter uma preocupação com o desenvolvimento da criança. Assim as instituições de ensino não deve ser um lugar onde as crianças apenas comem, dormem e brincam enquanto a mãe trabalha, deve ser vista como um ambiente educativo. Contudo, ainda persistem discussões acerca da educação dessas crianças no que diz respeito ao cuidar e ao educar na educação infantil. Assim, Oliveira (2002), retomaram-se as discussões das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Diante disso vale ressaltar que a educação infantil abrange tanto o cuidar como o educar, e são ações essenciais para a mesma. Segundo o RCNEI, o educar na educação infantil se dá através de situações que envolvam o cuidado, brincadeiras, aprendizagens. Logo, todo processo educativo requer o cuidar e o educar, porém, de maneira integradora, enfatizando a relevância do lúdico na educação infantil.

No entanto, a distância entre a teoria (que foi ensinada nos cursos superiores), e a prática exercida no dia a dia por esses profissionais estão bem distantes de se tornarem uma realidade concreta. Assim, de acordo com Faria e Palhares (2007), nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam de creche como um equipamento, não "podendo" reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de profissionais qualificados para atuar no nível de ensino da Educação Infantil, os quais devem possuir competências polivalentes. Não basta apenas uma formação superior, é imprescindível uma formação contínua que propicie a reflexão sobre a prática pedagógica. Esses profissionais devem ter a oportunidade de compartilhar conhecimentos entre si, enriquecendo assim suas práticas didáticas e pedagógicas diárias, sempre atentos às diferentes formas de manifestação das crianças, promovendo, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

É importante ressaltar que o distanciamento entre teoria e prática tem se tornado cada vez mais comum, contribuindo para a baixa qualidade da educação infantil. Muitas vezes, isso ocorre devido à visão estereotipada de alguns professores, que encaram a educação infantil como uma etapa de preparação para os segmentos seguintes, como o Ensino Fundamental I, em vez de reconhecerem sua singularidade e importância. A educação

infantil é o momento de explorar o lúdico, a percepção, a troca afetiva e de construção de conhecimento, sendo a porta de entrada da criança na escola. É fundamental adotar uma epistemologia que considere como se dá a construção do conhecimento na infância.

As propostas educacionais na educação infantil, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), devem estar fundamentadas nos princípios éticos, políticos e estéticos. No entanto, seguir essas propostas também representa um desafio para os educadores do século XXI, que muitas vezes não levam em consideração que a criança é um ser ativo na construção de sua própria identidade pessoal e coletiva. Elas brincam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem significados sobre a natureza e a sociedade, contribuindo assim para a produção cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que este estudo não teve a pretensão de sugerir perfeição no que diz respeito à Educação Infantil, mas sim de levantar questões que merecem ser destacadas. Assim, foi possível realizar uma análise crítica das práticas pedagógicas dentro das instituições de educação infantil, visando uma reflexão sobre como essas práticas estão sendo desenvolvidas.

Não há dúvidas de que a Educação Infantil é uma etapa educativa fundamental
para o desenvolvimento humano. No entanto, essa educação de qualidade só será alcançada quando for acessível a todos, baseada em princípios de equidade e qualidade, levando em consideração as especificidades de cada aluno. Reconhece-se os avanços conquistados desde o assistencialismo até a consolidação da função educativa, especialmente após as reformas promovidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que dedicou um capítulo exclusivo para a educação infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Apesar desses avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados na contemporaneidade, muitos dos quais não foram abordados neste estudo, mas que também merecem destaque. É necessário ampliar os debates sobre o conceito de educação de qualidade e onde ela deve começar considerando que a criança não é uma página em branco, mas traz consigo conhecimentos prévios que devem ser valorizados pelos educadores.

É fundamental repensar o projeto educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao modelo de educação e às políticas voltadas para a educação infantil, colocando a infância como prioridade. Isso inclui considerar os aspectos físicos e materiais em que as crianças estão inseridas, além de capacitar os professores para lidar com elas de forma
adequada. Também é necessário mudar a visão em relação aos bebês, reconhecendo suas potencialidades de aprendizagem desde cedo.

O desenvolvimento integral dos alunos envolve questões relacionadas ao cuidar e ao educar, o que nos leva a questionar como isso deve ser feito. Confrontamos práticas que contradizem os princípios estabelecidos em lei, levantando questões sobre o papel do profissional da educação infantil conforme proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). É importante que os educadores reflitam sobre práticas que ainda não foram modificadas, reconhecendo a criança como um ser completo e indivisível.

É essencial aprofundar a leitura crítica do RCNEI, pois os objetivos propostos muitas vezes estão distantes da realidade das instituições de educação infantil no cenário brasileiro atual, nos afastando de uma infância concreta e nos direcionando para uma criança idealizada.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. V. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da

República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998. Senado Federal, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios. 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.
GASBARRO, Ana Lúcia Marques. Estrutura e Organização da escola de Educação Infantil. São Paulo, SP: Sol, 2011.
GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de Professores na Educação Infantil. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
KUHLMANN JR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacional. -5. Ed.- Brasília: Câmara dos deputados, coordenação Edições e Câmara, 2010.
. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasilia, DF. MEC, 1998.3.v.
OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.
SILVA, Eurides Brito da. A educação Básica Pós-LDB. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

SÓLIDOS GEOMÉTRICOS – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM RECURSOS TECNOLÓGICOS E OBJETOS MANIPULÁVEIS

VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA

RESUMO
O estudo dos sólidos geométricos desenvolve o pensamento espacial, a visualização e a resolução de problemas. Além disso, é fundamental para diversas áreas do conhecimento, como matemática, física, engenharia e arquitetura, deste modo, estão presentes em praticamente tudo o que nos cerca, desde os objetos mais simples até as estruturas mais complexas. Sua aplicação é tão vasta que molda o mundo que conhecemos. Ao estudarmos as propriedades e aplicações das diferentes formas geométricas, podemos apreciar melhor o mundo que nos cerca e até mesmo contribuir para a criação de novas tecnologias e soluções para os desafios da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sólidos Geométricos, Poliedros, Geometria Espacial.

ABSTRACT
He study of geometric solids develops spatial thinking, visualization and problem solving. Furthermore, it is fundamental to several areas of knowledge, such as mathematics, physics, engineering and architecture, therefore, it is present in practically everything that surrounds us, from the simplest objects to the most complex structures. Its application is so vast that it shapes the world we know. By studying the properties and applications of different geometric shapes, we can better appreciate the world around us and even contribute to the creation of new technologies and solutions to humanity's challenges.

KEYWORDS: Geometric Solids, Polyhedra, Spatial Geometry.

INTRODUÇÃO

Nos séculos XVII e XVIII, matemáticos como Kepler e Euler fizeram importantes contribuições para o estudo dos poliedros. Kepler utilizou os poliedros em sua tentativa de explicar o sistema solar, enquanto Euler formulou uma relação fundamental entre o número de vértices, faces e arestas de um poliedro convexo. Hoje em dia, os poliedros continuam a ser objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a matemática, a física, a química, a arquitetura e o design. Novas classes de poliedros são descobertas e suas propriedades são exploradas com o auxílio de computadores.

É habitual encontrarmos os sólidos geométricos, ou seja, os poliedros regulares (sólidos de Platão) ou não regulares no nosso cotidiano. Estas misteriosas formas estão presentes desde estruturas de cristais, dados de jogos e até mesmo em construções antigas e atuais também. Neste estudo através de recursos envolvendo a história da matemática, o uso de novas tecnologias e a construção dos sólidos pretende-se oferecer caminhos facilitadores para que o discente desperte o interesse e a curiosidade pela geometria, além de apresentar e oferecer a possibilidade de explorar os poliedros regulares de Platão de uma forma divertida e significativa para os estudantes.

OBJETIVO

As primeiras evidências do interesse humano pelos poliedros remontam a civilizações antigas como o Egito, a China e a Babilônia. Essas culturas construíram pirâmides e outros monumentos que incorporavam formas poliédricas. No entanto, foi na Grécia Antiga que o estudo dos poliedros ganhou um caráter mais sistemático e filosófico. Euclides, em sua obra monumental "Os Elementos", dedicou um livro inteiro ao estudo dos poliedros regulares. Ele apresentou as primeiras demonstrações rigorosas das propriedades desses sólidos, estabelecendo as bases da geometria euclidiana que dominaria o pensamento matemático por séculos.

Durante a Idade Média, o estudo dos poliedros foi mantido vivo pelos árabes, que preservaram e desenvolveram o conhecimento grego. No Renascimento, artistas como Leonardo da Vinci e Albrecht Dürer se interessaram pelos poliedros, utilizando-os em suas obras de arte.

Deste modo este artigo tem como público-alvo profissionais da educação do Ensino

Fundamental e tem o objetivo de propor de forma significativa a introdução do conceito de POLIEDROS, na geométrica espacial, tendo como recurso a história da matemática. Pretende-se apresentar aos alunos a origem dos poliedros tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam para identificar os mesmos e possibilitar que os mesmos compreendam as noções e definições retomando o conceito de geometria envolvendo os sólidos Geométricos (sólidos de Platão).

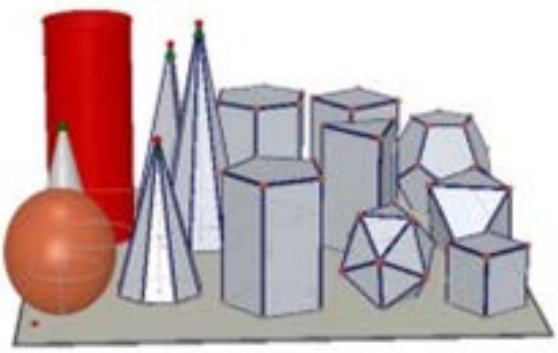
No estudo de softwares de geometria dinâmica Van Hiele (1986) considera que a visualização tem uma importância vital no processo de construção do conhecimento. Segundo este autor a representação mental dos objetos geométricos, a análise e a organização formal (síntese) das propriedades geométricas relativas a um conceito geométrico são passos preparatórios para o entendimento da formalização de um conceito. Esta considera que a aprendizagem matemática se origina da matematização de situações reais que permitam ao aluno reinventar a matemática mediante a orientação guiada pelo professor. Portanto a matemática constitui uma ferramenta importante neste processo de organização, esquematização de modelos.

Para a matemática, mais especificamente para o pensamento geométrico, Van Hiele (1986) lista cinco níveis de pensamento: visual, descritivo, teórico, lógica formal e a natureza das leis lógicas. Segundo o autor, essa classificação é adequada para uma estrutura matemática

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS

Para introduzir o conceito de Sólidos Geométricos, os alunos necessitam de uma apresentação de conceitos necessários para inserção de tal assunto. Sendo assim a aula poderá ser conduzida por apresentação de slides que poderão ser através do Power point, programa cabri 3D ou demais ferramentas tecnológicas acompanhada da leitura de um texto que envolverá uma abordagem histórica onde posteriormente os alunos poderão responder a algumas questões propostas e também manipular planificações de sólidos para esclarecimento de alguns conceitos.

Logo após a apresentação sobre conceitos de Geometria e o que são poliedros ou sólidos. A construção com planificações de alguns poliedros possibilitará aos discentes uma melhor compreensão e visualização de alguns conceitos importantes como: Vértices, arestas e faces.



A demonstração dos sólidos com o recurso do software cabri 3D, poderá contribuir para o estudo dos Sólidos platônicos, pois além de favorecer a representação de objetos tridimensionais, permite manipulá-las, o que facilita a exploração e a elaboração de conjecturas.



Outro recurso, mais simples no estudo dos sólidos geométricos, onde os alunos do 6.º poderão realizar a construção das planificações de alguns sólidos. Com esta atividade

eles perceberão as faces que compõe um poliedro e as diferenças entre um poliedro e um corpo redondo.

A tecnologia oferece diversas ferramentas que podem enriquecer o ensino e a aprendizagem da geometria, tornando-a mais dinâmica e visual, deste modo outras possibilidades de abordagem deste tema, incluem diversos mecanismos além dos citados anteriormente, como:

Softwares de geometria dinâmica: O GeoGebra também é um software gratuito e amplamente utilizado que permite a construção e manipulação de figuras geométricas, a visualização de propriedades e relações, e a exploração de conceitos de forma interativa.

Aplicativos móveis: Existem diversos aplicativos para tablets e smartphones que oferecem atividades interativas, jogos e ferramentas de desenho geométrico.

Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV): Essas tecnologias imersivas podem proporcionar experiências únicas na visualização de objetos tridimensionais e na exploração de espaços geométricos.

Vídeos e animações: Plataformas como o YouTube e sites educacionais oferecem vídeos explicativos e animações que facilitam a compreensão de conceitos e propriedades geométricas.

Plataformas online e MOOCs: Cursos online abertos e massivos (MOOCs) podem oferecer materiais interativos, simulações e atividades para o estudo da geometria. A UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), por exemplo, desenvolveu um MOOC específico sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de geometria.

Ferramentas de apresentação: Softwares como o já mencionado PowerPoint ou Prezi podem ser utilizados para criar aulas mais visuais e interativas, incorporando imagens, animações e vídeos.

Lousas digitais interativas: Permitem a manipulação de objetos virtuais, a realização de desenhos e anotações diretamente na tela, tornando a aula mais dinâmica e participativa.

Jogos digitais: Jogos educativos com foco em geometria podem tornar o aprendizado mais lúdico e engajador. Plataformas como Wordwall oferecem a criação de jogos personalizados.

Já os objetos manipuláveis são recursos concretos que permitem aos alunos explorarem conceitos geométricos de forma tátil e visual, facilitando a compreensão e a memorização. Alguns exemplos incluem:

Blocos lógicos: Conjunto de peças geométricas com diferentes formas, cores e tamanhos, úteis para atividades de classificação, seriação e reconhecimento de propriedades.

Tangram: Quebra-cabeça chinês composto por sete peças geométricas que podem ser rearranjadas para formar diversas figuras, explorando conceitos de área, perímetro e formas geométricas.

Sólidos geométricos: Como já citado, modelos tridimensionais de cubos, prismas, pirâmides, cones, cilindros e esferas, que permitem a visualização de faces, arestas, vértices e a compreensão de conceitos de volume e área superficial. Planificações de sólidos também são importantes.

Geoplano: Placa com pinos onde elásticos podem ser fixados para formar polígonos e outras figuras geométricas, auxiliando na exploração de área, perímetro e propriedades das formas.

Régua, compasso e transferidor: Instrumentos básicos para construções geométricas, medições de ângulos e comprimentos.

Espelhos e caleidoscópios: Permitem explorar conceitos de simetria e reflexão.

Dobraduras de papel (origami): Podem ser utilizadas para construir formas geométricas e explorar suas propriedades.

Materiais do cotidiano: Objetos como caixas, embalagens, canudos, palitos e massinha de modelar podem ser utilizados para representar formas geométricas e construir modelos.

Instrumentos de medida: Fitas métricas e trenas auxiliam na compreensão de conceitos de comprimento, perímetro e área em contextos práticos.

A combinação de recursos tecnológicos e objetos manipuláveis pode ser uma estratégia poderosa para o ensino da geometria, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e promovendo uma compreensão mais completa e significativa dos conceitos. É importante que o professor planeje atividades que integrem esses recursos de forma eficaz, explorando suas potencialidades para engajar os alunos e facilitar a construção do

conhecimento geométrico.

UM MUNDO DE FORMAS GEOMÉTRICAS

É muito natural ao ser humano desenhar aquilo que vê aquilo que sente desenhar as coisas simples do dia-dia. Desenhar, em especial animais, foi também uma das características dos homens primitivos, percebida, por exemplo, na caverna de Altamira, na Espanha.



Desde que abandonou a caverna, o homem viu-se obrigado a construir suas habitações. Com o tempo, enormes construções foram erguidas para servir de túmulo aos faraós.



E outras necessidades foram surgindo: Construir pontes seguras, embarcações para atravessarem mares. E deste modo a GEOMETRIA foi sendo desenvolvida. As figuras geométricas já eram conhecidas em civilizações antigas como as dos Egípcios, e as áreas e volumes das principais figuras também. Estudos mostram que o desenvolvimento da Geometria entre os egípcios deveu-se ao fato de que eles precisavam, constantemente, demarcar suas terras que ficavam à margem do Rio Nilo, por causa de frequentes inundações. Com os gregos, ela se aperfeiçoou ainda mais, pois eles foram além dos aspectos práticos. Platão, Euclides, Pitágoras, Tales são alguns nomes ligados à Geometria grega, que você vai conhecer ao longo de sua vida escolar.

E no mundo de hoje, a Geometria está presente em vários campos de atuação do homem, ajudando-o a resolver os mais simples problemas do seu dia a dia, até os mais ambiciosos projetos, afinal os poliedros têm inúmeras aplicações práticas em diversas áreas, podendo destacar algumas como por exemplo:

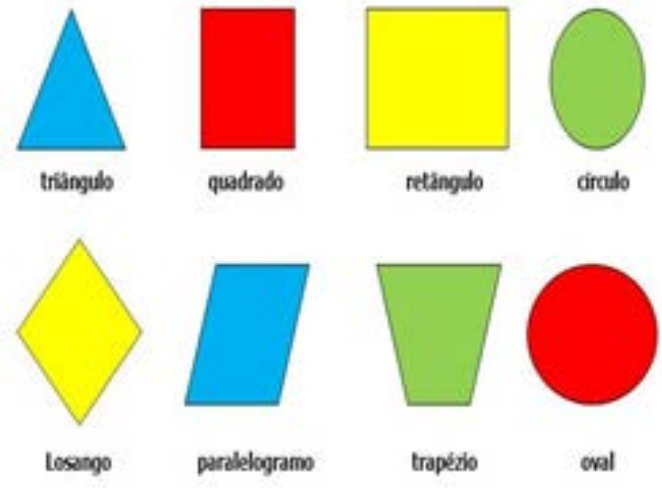
Arquitetura: A forma poliédrica é utilizada em diversas construções, desde pirâmides até edifícios modernos.

Engenharia: Os poliedros são utilizados na construção de estruturas resistentes e leves.

Química: As moléculas de muitas substâncias têm formas poliédricas.

Jogos e brinquedos: Os poliedros são utilizados em diversos jogos e brinquedos, como dados e bolas de futebol.

Arte: Os poliedros são uma fonte de inspiração para artistas de todas as épocas.



No estudo de figuras geométricas, podemos classificá-las em planas e não planas. O Cubo, paralelepípedo ou bloco retangular, a esfera, o cone o cilindro, as pirâmides são figuras não planas. Já o quadrado, o círculo, o triângulo, o retângulo, o losango, são exemplos de figuras planas que podem ser vistas nas faces de figuras não planas.

Deste modo podemos relacionar que o mundo à nossa volta é povoado de formas das mais variadas tanto nos elementos da natureza como nos de objetos construídos pelo homem. As formas tridimensionais são aquelas que têm três dimensões - comprimento, largura e altura. Elas se distinguem

das formas bidimensionais. Cubos, pirâmides, paralelepípedos, cones, cilindros, esferas são formas tridimensionais, enquanto quadrados, triângulos, retângulos, círculos são formas bidimensionais. Essas figuras podem ser ocas ou não. As não ocas são conhecidas como sólidos geométricos, dentre os quais destacam-se o grupo dos poliedros e o dos corpos redondos.

Mas o que vem a ser um poliedro?

Um poliedro é um sólido limitado por um conjunto finito de polígonos, sendo denominados faces.

Complementando esta breve abordagem e recorrendo a conceitos históricos que é o eixo norteador deste artigo sobre Sólidos geométricos. Se apoiando nas ideias de LIMA et. Al, onde afirma que desde a antiguidade são conhecidos os poliedros regulares e que esses sólidos recebem o nome de Platão (segundo BOYER, p. 58) por ter sido ele que pôs suas ideias sobre os sólidos regulares, essas ideias foram registradas num diário chamado Timaeus. No diário, Platão atribui aos sólidos, explicações de fenômenos científicos, pois para Platão o Universo era formado por um corpo e uma alma, ou inteligência. Na matéria havia porções limitadas por triângulos ou quadrados, formando-se elementos que diferiam entre si pela natureza da forma das suas superfícies periféricas.

APRESENTAÇÃO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS ATRAVÉS DA EXPOSIÇÃO DE SLIDES E TAMBÉM DE OBJETOS MANIPULÁVEIS

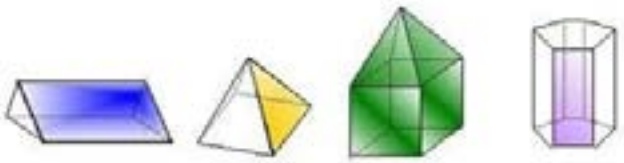




Nesta etapa podemos dividir a turma em grupos e distribuir a cada um deles, uma coleção de caixas poliédricas. Neste momento seria interessante fornecer alguns minutos para os alunos manipularem o material e que procurem anotar, numa folha de caderno, semelhanças e diferenças que observam entre elas. Após uma breve apresentação, podemos conceituar o que são poliedros ou sólidos.

E assim iniciar uma discussão com os educandos sobre as observações individuais destacadas por eles, momento no qual podermos destacar da coleção o CUBO e a PIRÂMIDE DE BASE QUADRADA (evidente que poderia ser qualquer outro prisma ou qualquer outra pirâmide). Afinal organizar as figuras semelhantes aos sólidos escolhidos irá possibilitar a identificação com maior nitidez de dois conjuntos: o dos PRISMAS (formados pelo cubo, paralelepípedo, por prismas retos de base retangular, losangular, pentagonal, hexagonal, prismas oblíquos de base retangular, etc.) e os das PIRÂMIDES (formado por pirâmides de base triangular denominadas TETRAEDRO, base quadrada, pentagonal, hexagonal, etc.

Existem poliedros, porém, que não prismas, nem pirâmides. É o caso, por exemplo, do octaedro, do dodecaedro e do icosaedro. Deste modo explorar a nomenclatura dos poliedros contribui para a compreensão destes conceitos de forma significativa no estudo da geometria



O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA GEOMETRIA

Etimologicamente a palavra geometria (geo+metria) significa “medição da terra”. A partir dessa definição, é fundamental reconhecer o que está presente no mundo físico e visualizar aquilo que é apresentado tridimensionalmente, para avançar na construção de conceitos dentro da geometria e no entendimento dessas informações visuais.

O processo ensino-aprendizagem da matemática, muitas vezes busca-se um ensino vinculado ao contexto do aluno para facilitar a compreensão do conhecimento por parte dele, isto é, fazer analogias com situações vivenciadas pelo aluno e o conhecimento curricular estudado para que, assim, o mesmo não seja tão somente abstrato, mas se torne concreto. (GIARDINETTO, 1996).

Partindo deste pressuposto na concepção sobre o ensino matemático, percebe-se que a falta de entendimento quanto à compreensão de abstrato e concreto. O concreto

está relacionado ao cotidiano, a tudo que se possa observar e manipular, por outro lado, a abstração constituiria algo difícil de interpretar e sem significação. Pois nessa concepção, afirma Giardinetto (1996, p. 46):

O abstrato é entendido através de uma conotação pejorativa, como algo difícil de ser assimilado na medida em que se traduz por um vínculo não imediato como realidade [...]. Já o concreto é entendido como o imediato, como aquilo de que parte o pensamento no processo de apreensão do real.
Para Prado (1952), o conhecimento matemático possui uma lógica própria de elaboração. A formação dos conceitos matemáticos, ao longo do seu desenvolvi mento, chega a níveis de abstrações altíssimos, não apresentando uma relação imediata com os problemas do cotidiano, mas isto não significa que as abstrações matemáticas sejam arbitrárias, pois elas encontram-se relacionadas pela lógica.
Dante (2012, p.206) apresenta os poliedros da seguinte maneira:

Cada poliedro é formado pela reunião de um número finito de regiões poligonais planas chamadas faces e a região do espaço limitada por elas. Cada lado de uma dessas regiões poligonais é também lado de uma outra única região poligonal. A interseção de duas faces quaisquer ou é um lado comum, ou é um vértice, ou é vazia. Cada lado de uma região poligonal, comum a exatamente duas faces, é chamado aresta do poliedro. E cada vértice de uma face é um vértice do poliedro
De acordo com Giardinetto (1996), o ensino-aprendizagem necessita oferecer condições para que o indivíduo possa adquirir conhecimento e compreensão do conteúdo em estudo, apropriando-se da lógica das relações ali existentes, isto é, aprender o conceito.

A concepção de matemática como ciência das relações insere-se numa concepção dinâmica de conhecimento que ultrapassa o significado cotidiano dos termos abstrato e concreto e a relação entre ambos. [...]. 19 Para a dialética, o concreto é ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento, quer dizer, o concreto não é apreensível de imediato pelo pensamento, mas é, sim, midiatizado por abstrações. (GIARDINETTO, 1996, p.49)

Deste modo, o ensino da matemática e a abordagem de conceitos geométricos pode e deve estar contribuindo para o desenvolvimento do homem na sua formação ética, autonomia intelectual e compreensão sociocultural. Afinal por meio do ato educativo ocorre a apropriação das objetivações humanizadoras que resultam do processo histórico-social desencadeado pelos homens, oferecendo ao educando emancipação. O estudo da Geometria é um campo fértil para trabalhar com situações problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades etc. (PCN, 2006).

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade. A afirmação da finalidade emancipatória da educação exige, portanto, que se considere ato educativo como a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, condição para sua humanização e consequente emancipação. (MARTINS, 2007, p.25)

BENEFÍCIOS DA GEOMETRIA PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA
Desenvolvimento do Raciocínio Lógico e Dedutivo, afinal a geometria é rica em teoremas, postulados e demonstrações, o que exige que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio lógico, identificando padrões, formulando hipóteses e construindo argumentos dedutivos para chegar a conclusões.
Aprimoramento da Visualização Espacial, pois ao trabalhar com formas geométricas

em duas e três dimensões ajuda os alunos a desenvolverem sua capacidade de visualizar objetos no espaço, manipular mentalmente essas formas e compreender relações espaciais. Essa habilidade é crucial não apenas na matemática, mas também em diversas áreas como engenharia, arquitetura, design e até mesmo em atividades cotidianas.

Conexão com o Mundo Real, sendo que geometria está presente em todos os aspectos do nosso mundo, desde a arquitetura dos edifícios até a forma dos objetos naturais. Ao estudar geometria, os alunos aprendem a reconhecer e analisar as formas ao seu redor, estabelecendo conexões entre a matemática e a realidade, o que torna o aprendizado mais significativo e relevante.

Desenvolvimento da Capacidade de Resolução de Problemas, sendo que a geometria apresenta uma variedade de problemas que exigem a aplicação de conceitos, fórmulas e estratégias de resolução. Ao enfrentar esses desafios, os alunos desenvolvem habilidades de análise, planejamento, execução e avaliação, que são transferíveis para outras áreas da matemática e para a vida em geral.

Introdução a Conceitos Abstratos de Forma Concreta, pois muitas ideias matemáticas abstratas podem ser introduzidas e compreendidas de forma mais fácil através da geometria. As representações visuais de pontos, linhas, planos e sólidos facilitam a compreensão de conceitos mais complexos.

Base para Outras Áreas da Matemática, devido a contribuição da geometria em fornecer a base para o estudo de outras áreas da matemática, como trigonometria, cálculo e álgebra linear. A compreensão dos conceitos geométricos facilita a aprendizagem desses tópicos mais avançados.

Estímulo à Criatividade e ao Pensamento Divergente, sendo que a geometria oferece oportunidades para a exploração, a construção e a criação de formas, o que pode estimular a criatividade e o pensamento divergente dos alunos.

Em suma, o desenvolvimento da aprendizagem matemática através da geometria é essencial para formar alunos com um raciocínio lógico apurado, devido a uma forte capacidade de visualização espacial e habilidades de resolução de problemas bem desenvolvidas. Ao adotarmos abordagens pedagógicas eficazes e explorar a riqueza da geometria, os educadores podem proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e significativa da matemática e do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geometria não é apenas um ramo da matemática que estuda formas, tamanhos, posições e propriedades do espaço, mas também uma ferramenta poderosa para desenvolver o raciocínio lógico, a visualização espacial e a capacidade de resolução de problemas. Abordar a história dos poliedros leva os educandos a uma longa e rica jornada que nos mostra a capacidade da mente humana de encontrar beleza e ordem na complexidade do mundo. Desde as primeiras civilizações até os dias atuais, os poliedros têm fascinado e desafiado os estudiosos, apontando a importância da geometria para a compreensão do universo.

Platão, o filósofo grego, atribuiu aos cinco poliedros regulares (tetraedro, cubo, octaedro, icosaedro e dodecaedro) um significado cósmico. Ele os associou aos quatro elementos clássicos (fogo, terra, ar e água) e ao universo como um todo. Essa correspondência entre formas geométricas perfeitas e os elementos constituintes do mundo físico revelava a busca de Platão por uma ordem subjacente à natureza. O estudo dos poliedros de Platão teve um papel fundamental no desenvolvimento da geometria e da matemática em geral. Euclides, em seus "Elementos", dedicou um livro inteiro à demonstração das propriedades desses sólidos. Ao longo da história, os poliedros de Platão inspiraram artistas, arquitetos e cientistas, influenciando diversas áreas do conhecimento.

Os poliedros de Platão são mais do que simples formas geométricas. Eles representam uma busca pela compreensão da ordem e da harmonia do universo, conectando a matemática, a filosofia e a natureza de maneira profunda e significativa.

Essa associação entre os poliedros e os elementos fundamentais da natureza demonstra a importância que os gregos atribuíam à geometria e à sua capacidade de explicar o universo.

O ensino de geometria espacial, especialmente o estudo dos poliedros, sempre foi

um desafio para professores e alunos. A abstração das formas tridimensionais e a dificuldade de visualização podem tornar o aprendizado desse conteúdo bastante complexo. No entanto, o avanço das tecnologias digitais abriu novas possibilidades para tornar o ensino de poliedros mais dinâmico, interativo e eficaz. Softwares e aplicativos permitem rotacionar, ampliar e explorar os poliedros por todos os ângulos, facilitando a compreensão de suas características e propriedades.

A internet oferece uma vasta quantidade de materiais didáticos, como vídeos, animações, jogos e simulações, que podem ser utilizados para complementar o ensino tradicional, pois os alunos podem manipular virtualmente os objetos, construí-los, desmontá-los e modificá-los, tornando o aprendizado mais ativo e engajador.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl B. História da Matemática, revista por Uta C. Merzbach; tradução: Elza F. Gomide- 2ª Ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

DANTE, Luiz Roberto. Matemática – Volume Único – 1ª Ed. São Paulo, Ática: 2005.

DANTE, L. R. Matemática: Contexto e Aplicações. São Paulo: Ática, v. 2, Ensino Médio, 2012.

EVES, H. Introdução à história da Matemática. Trad. Hygino H. Domingues. São LIMA, Elon Lages, et al. A Matemática do Ensino Médio - Volume 2. 6ª Ed. Rio de Janeiro: SBM, 2006.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Experiências Matemáticas: 5ª série. 2ª Versão preliminar. São Paulo: SE/ CENP, 1998. 409p.il.

Belfort, E. (2001) "Tabulæ e Mangaba: Geometria Dinâmica". In: VII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. UFRJ. Rio de Janeiro.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Gravina, M.A. (1996) "Geometria Dinâmica: Uma Nova Abordagem para o Aprendizado da Geometria". In: VII SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte (MG), pp. 1-13.

PCN. Ciência da natureza matemática e suas tecnológicas / Secretária de educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 135p. (orientações curriculares para o ensino médio: volume 2).

PRADO, Júnior C. Dialética do Conhecimento. São Paulo: Brasiliense, 1952.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E O PROCESSO DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

VALDIRENE CASTILHO

RESUMO
Este artigo explora a importância da inclusão e o processo de equidade na educação, destacando os benefícios para os alunos, professores e a sociedade como um todo. Além disso, são discutidas as estratégias e práticas necessárias para promover a inclusão e equidade na educação, visando garantir um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos. A inclusão é um princípio fundamental na educação que busca garantir oportunidades iguais para todos os alunos, independente de suas diferenças. O processo de equidade na educação é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam tratados de forma justa e respeitosa.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade; Inclusão; Respeito; Integralidade.

INTRODUÇÃO

É importante que as instituições de ensino e os sistemas educacionais promovam políticas e projetos de incentivo à leitura e à formação de leitores na educação infantil, garantindo apoio e recursos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes nesse sentido. A formação e capacitação docente para se trabalhar literatura na educação infantil deve ser, portanto, uma prioridade nas políticas públicas e nas práticas educacionais, visando o desenvolvimento integral das crianças e a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Portanto, a formação e o treinamento de professores para o ensino de literatura na educação infantil devem ser um processo constante e dinâmico, que inclua a reflexão teórica, a prática experimental e a partilha de experiências entre os especialistas do campo. É necessário incentivar os docentes a se envolverem em cursos, seminários, oficinas e eventos de educação continuada, que possam aprimorar suas práticas pedagógicas e expandir seu acervo de estratégias e recursos para o trabalho com a literatura.

Os professores precisam estar preparados para articular a leitura literária com as demais disciplinas curriculares, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos. A literatura infantil pode ser um meio privilegiado para a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares, que possibilitem a articulação entre os saberes e a ampliação das experiências de aprendizagem das crianças.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes na educação infantil, em especial no que se refere ao trabalho com literatura. A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de explorar diferentes realidades, narrativas e perspectivas.

Para que os professores estejam aptos a trabalhar com literatura na educação infantil de forma eficaz, é necessário que eles tenham uma formação sólida e uma constante atualização em relação às teorias e práticas pedagógicas que sustentam essa abordagem. Além disso, é importante que os profissionais da educação desenvolvam habilidades específicas que os auxiliem na seleção, leitura e mediação de textos literários para as crianças.

A capacitação docente para se trabalhar literatura na educação infantil passa, necessariamente, pela compreensão da importância da leitura na formação dos sujeitos. A literatura infantil contribui significativamente para a construção do repertório cultural, imagético e simbólico das crianças, além de estimular o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica dos pequenos leitores.

Nesse sentido, os professores precisam ser capazes de selecionar textos literários adequados à faixa etária e aos interesses das crianças, considerando aspectos como a linguagem, a narrativa, as ilustrações e as temáticas abordadas. Além disso, é fundamental que os educadores sejam capazes de mediar a leitura desses textos, promovendo a interação e a reflexão crítica das crianças em relação às histórias e personagens apre-

sentados.
No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.
Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para esse resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.
Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.
Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar.
A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.
Esse processo de capacitação para trabalhar com literatura na educação infantil deve contemplar também o conhecimento das teorias literárias e da psicologia do desenvolvimento, a fim de subsidiar a compreensão do processo de leitura e interpretação das crianças. Os professores precisam estar atualizados em relação às tendências e
inovações na área da literatura infantil, bem como em relação às práticas de promoção da leitura e da escrita na escola.
É fundamental que os profissionais da educação desenvolvam habilidades de mediação da leitura, que lhes permitam promover experiências significativas de contato com os textos literários, estimulando a imaginação, a sensibilidade e a reflexão das crianças. A formação e capacitação docente devem, portanto, contemplar estratégias e recursos para o trabalho com a literatura na educação infantil, tais como a leitura em voz alta, a contação de histórias, o uso de recursos audiovisuais e digitais, a produção de textos e outras atividades que promovam a expressão e a fruição literária.
Além disso, os professores precisam estar atentos às especificidades da linguagem literária e às potencialidades dos diferentes gêneros literários, como contos, fábulas, poemas, parábolas, entre outros, que podem ser trabalhados com as crianças. A diversidade cultural e linguística presente na literatura infantil também deve ser considerada, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes da pluralidade de vozes e discursos presentes no universo dos livros.
É necessário contemplar a integração da leitura literária com as demais áreas do conhecimento, de modo a promover uma educação integral e significativa para as crianças. A literatura pode ser um recurso pedagógico poderoso para o ensino de temas transversais, como ética, cidadania, diversidade, sustentabilidade, entre outros, estimulando a reflexão crítica e a construção de valores e atitudes positivas nas crianças.
Na concepção de Gadotti (1992, p. 21), “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de suas crianças para o entendimento de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo muito mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.
Em algumas de suas expressões, a literatura proporciona respostas que podem dar significado à vida humana. Através de suas criações, proporciona o entendimento de eventos que permeiam ou permearam eventos seculares que impactam a sociedade contemporânea. Em última análise, a literatura faz uma retrospectiva histórica de diversos períodos literários globais e como estes tiveram impacto na literatura do Brasil.
O Parecer n. 017/2001 do Conselho Nacional de Educação reconhece que, A consciência do direito de constituir uma identidade pró-

pria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2001, p.11).

O PROCESSO INCLUSIVO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

O trabalho tem como objetivo aprender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégica didática aos educadores, para introduzir a literatura no mundo infantil e juvenil, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos. Quando contamos histórias para as crianças é o momento em que se entra em contato com o que é mais pessoal, mais privativo do ser humano. Só podemos ter cuidado ao selecionar o texto, quando temos um bom repertório. O professor precisa conhecer as narrativas para tê-las em mãos e fazer uma boa escolha. Há necessidade de parâmetros, para escolher um bom texto, cujas partes estão bem articuladas, é fundamental.

Por isso, se faz necessário um cuidado na hora de escolher qual livro as crianças devem ler. Um livro mal escolhido faz com que a criança perca a curiosidade, encanto e o sonho que um bom livro deve trazer. Essa é uma das principais razões que fazem as pessoas não gostar de ler.

Escrever um livro para crianças exige muito mais que príncipes e princesas. O que vai chamar a atenção para a leitura não são apenas as ilustrações ou a quantidade de páginas, os primeiros parágrafos é que despertarão a vontade de continuar a ler, eles devem criar enlaces para os parágrafos seguintes de forma que a criança tenha sempre um motivo a mais para seguir em frente, ou seja, criando um novo pensamento a cada página virada.

Ao entrar na escola, o aluno desde criança passa a estabelecer uma íntima relação com os livros, pois estes vêm ao encontro do seu mundo de fantasias. Elas, então, têm prazer em aprender a ler para desvendar o mistério de tudo que está escrito nos livros. Há um esforço por parte dos professores, pais e, principalmente, da criança nesse processo.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanência no sistema educacional.

O fato é que o movimento mundial da educação inclusiva para todos proporcionou a abertura para alunos com diagnóstico de autismo ou demais transtornos serem vistos e discutidos dentro do sistema de ensino também. Mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor) o aluno deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer a ele condições de desenvolvimento e permanência.

Dessa forma, a escola é um espaço onde se concentra muitos jovens em desenvolvimento da construção de identidade, ou seja, é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas preconceituosas. Para alcançar a aprendizagem para todos os indivíduos, a educação de inclusão necessita estar engajada em um sistema responsável, permitindo que desencadeiam sentimentos de respeito aos ditos diferentes, sendo solidários e participantes. Segundo Mantoan (1997):

Por outro lado, esses estudos exigem da escola novos procedimentos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades que, ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. Esse esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental tem como consequência natural a inclusão escolar e garante o cumprimento do princípio democrático de "educação para todos", que só se concretiza nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles,

os deficientes (MANTOAN, 1997, p.116).
Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.
Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.
A busca por uma instituição de qualidade, objetiva uma educação que garanta a emancipação e humanização do aluno, entretanto, é fundamental que o sistema de ensino lute por uma educação para todos, com enforque as diversidades presentes em seu contexto. Não é um trabalho tranquilo, no entanto, exige transformações no sistema e exige mudanças consideráveis na visão dos comprometidos, refletindo sobre as adaptações da criança ao contexto escolar (MANTOAN, 2005).
Ao discutir sobre a inclusão na escola, é essencial que se pense em modificar a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa, tornando a escola um espaço para que todas as diferenças sejam aceitas, e não referindo somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, para revelar esse quadro de discriminação e preconceito que está agregado socialmente no Brasil, é importante que a sociedade civil manifeste expectativas de mudança. A população deve reivindicar de forma organizada para transformar o país em um lugar que aceita as diversidades, e faça isso valer, para que os cidadãos e cidadãs respeitem as diferenças e tenham direitos iguais, independentemente da região geográfica, situação econômica, gênero, cor da pele, etnia a qual pertença, etc. (MANTOAN, 2005).
O conto de fada é uma narrativa quem que temos, narrador, personagens, informações sobre o tempo, o espaço, cronologia de fatos entre outros elementos que ajuda a criança a desenvolver o pensamento. Junto a isso o conto de fada traz a presença do maravilhoso: atos e atitudes que são vistos neste gênero e que desperta a curiosidade e a criatividade das crianças na infância.
Devemos porém definir o que vem a ser a infância, este período da vida de todos nós, que tanto nos agrega valores e que estes nos acompanharão para todas as fases do nosso desenvolvimento.
A respeito do papel dos contos de fadas, Silva (2007), faz referência às concepções do desenvolvimento infantil nas áreas de psicanálise e da psicologia analítica, trazendo como referências Bruno Bettelheim e Von Franz.
Sendo que o objetivo do trabalho foi investigar a possibilidade dos educadores usarem os contos de fadas e sonhos como mediadores no processo de aprendizagem, pois, para os autores, "[...] ao considerar o ser humano como sujeito biológico, cognitivo e emocional, esses dois temas pertinentes à infância podem contribuir na formação do sujeito".
A psicanalista Angela Maria Bouth fez um estudo sobre as cantigas-de-roda brasileiras, fazendo uma articulação das mesmas com os pensamentos do psicanalista Bruno Bettelheim. Este foi um Psicólogo austríaco nascido em Viena, de grande destaque histórico nos estudos sobre crianças com problemas mentais. Iniciou, seus estudos com crianças vítimas de distúrbios emocionais graves, principalmente as autistas. Foi um dos especialistas que mais se debruçou sobre o estudo da influência dos contos de fadas. Para ele a grande diferença entre este tipo de contos e os modernos é que os primeiros, ao contrário dos segundos, não remetem apenas para o encantamento, tratando também de problemas existenciais, algo que permanece inalterável com a passagem do

tempo (BRÉSCIA, 2003).
Assim como os contos de fadas foram utilizados por Bruno Bettelheim em psicanálise com crianças, as cantigas têm sido usadas por alguns musicoterapeutas, pois apresentam, tanto quanto os contos, possibilidade de encontrar soluções para os conflitos internos das crianças.
Sendo assim, Bouth (1989, p.72) enfatiza,"[...] a brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos [...]".
Ao escolher uma cantiga no grupo de brincadeiras, a criança estaria fazendo-o de maneira condizente com a sua situação interna naquele momento, buscando uma comunicação com os seus conteúdos mais profundos, assim como uma maneira de elaborá-los. A brincadeira de roda possibilita um distanciamento adequado por parte da criança em relação aos seus próprios conteúdos inconscientes, dando- -lhe a oportunidade de ter algum domínio sobre eles. Isso suscita um processo de fortificação do ego (BOUTH, 1989).
Dessa forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Aqui ressaltamos não só a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal que, para as crianças, têm uma grande importância e significado. Por muitas vezes a voz que lê a história por si só não chama a atenção e o despertar da criança. Todo o gestual que vem com a contação de histórias, o tom da voz, a imitação dos personagens, faz uma linguagem especial que atrai a criança e é fundamental para a melhoria de sua compreensão.
Sobre a importância da utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem para as crianças da educação infantil, Moreno (2009), salienta que as crianças nesta fase são capazes de receber sugestões e condicionamentos que as levam ao desenvolvimento de sua identidade, da cognição, de habilidades, da oralidade e da expressão, portanto, cabe ao professor oferecer aos alunos uma grande quantidade de recursos pedagógicos que os estimulem nos processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.
A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.
A formação e capacitação docente para se trabalhar com literatura na educação infantil são aspectos essenciais para garantir práticas pedagógicas de qualidade e eficazes que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, contribuindo para a ampliação do repertório cultural, linguístico e emocional, além de estimular a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica.
Ao longo deste texto, discorremos sobre a importância da formação docente para o trabalho com literatura na educação infantil, destacando a necessidade de os professores possuírem uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos que os habilitem a selecionar, ler e mediar textos literários de maneira eficaz. Além disso, enfatizamos a importância da atualização constante dos educadores em relação às tendências e inovações na área da literatura infantil, bem como em relação às práticas de promoção da leitura e da escrita na escola.
A formação e capacitação docente para se trabalhar com literatura na educação infantil é um processo contínuo e dinâmico, que deve contemplar a reflexão teórica, a experimentação prática e a troca de experiências entre os profissionais da área. Os professores precisam estar preparados para articular a leitura literária com as demais disciplinas curriculares, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos, bem como para integrar a literatura a temas transversais que promovam a formação de cidadãos críticos e conscientes.
A literatura infantil pode ser um recurso pe-

dagógico poderoso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, favorecendo o crescimento e a autonomia dos pequenos leitores. Os professores, portanto, desempenham um papel fundamental na promoção de práticas de leitura que estimulem a imaginação, a sensibilidade e a reflexão das crianças, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.

Nesse sentido, as instituições de ensino e os sistemas educacionais têm um papel importante no incentivo à formação e capacitação docente para o trabalho com literatura na educação infantil. É necessário que sejam promovidas políticas e projetos que valorizem a leitura e a formação de leitores desde a infância, garantindo apoio e recursos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes nesse sentido.

As políticas públicas e as práticas educacionais devem priorizar a formação docente como um dos pilares essenciais para a melhoria da qualidade da educação infantil, estimulando a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a promoção da leitura e da literatura. É fundamental que os professores sejam incentivados a participar de cursos, seminários, oficinas e eventos de formação continuada, que possam enriquecer suas práticas e ampliar seu repertório de estratégias e recursos para trabalhar com literatura na educação infantil.

A formação e capacitação docente para se trabalhar com literatura na educação infantil devem ser percebidas como investimentos no futuro das crianças e da sociedade como um todo. É por meio da literatura que as crianças podem ampliar sua visão de mundo, desenvolver a empatia, a criatividade e o senso crítico, além de fortalecer a sua identidade e a sua autoestima.

Portanto, é essencial que os professores estejam preparados para promover experiências de leitura significativas e enriquecedoras para as crianças, que estimulem o prazer pela leitura e a valorização da literatura como forma de expressão e conhecimento. A formação e capacitação docente para se trabalhar com literatura na educação infantil são, assim, um caminho para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e Literatura infantil: convergências e divergências. Boletim da FNLIJ, jan/99.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BOUTH, Angela M. A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto. In Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro. [200-?].

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil?. São Paulo: Moderna, 1997.

CANTARELLI, A. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo:
Moderna, 2003.

CASCUDO, Câmara - Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte:
Itatiaia. 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação? São Paulo:
Papirus, 19. ed. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos.
São Paulo: Summus, 2006.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Florianópolis: Artmed, 2009.

SILVA, Flávia Savoia Dias. Contos de Fadas... Um universo de Aprendizagem?.
São Paulo: Moderna, 2007.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais do IX Encontro anual da ABEM, Belém, 2000.

ZIMMERMANN, Nilsa. A música através dos tempos. São Paulo: Paulinas, 1996.

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDIRENE PEREIRA DA SILVEIRA SANTOS

RESUMO

Esse artigo pretende mostrar a importância da arte e da musicalidade na Educação Infantil. Mediante a perspicácia humana, o ser humano ao interagir com os fenômenos naturais, começa a discernir e a identificar seu sentido auditivo através dos ruídos que surgem dos elementos naturais, como —o som do mar ao quebrar das ondas, os estrondos das tempestades e a diversidade de sons emitidos pelos animais. A arte musical, então, é marcada na narrativa por elementos enigmáticos, que se manifestam em acordes, influenciados pelos apreciadores dos campos acústicos. Segundo as pesquisas históricas, foram descobertas representações significativas em locais específicos que evidenciam a ligação do ser humano com a música, em eventos históricos relevantes, como expressões culturais em que a música servia como preparação para fortalecer a caça em busca das energias naturais, na homenagem e recordação dos falecidos. A música nesses momentos era expressa por meio da voz e do movimento corporal, adquirindo conhecimento prático ao longo dos anos sobre criações sonoras. A partir disso, a música foi se desenvolvendo, influenciando de forma direta os períodos históricos. A música chega aos dias atuais como algo fundamental para o ensino, contribuindo assim para o progresso humano. De maneira mais criativa e recreativa, a música auxilia na exploração e desenvolvimento de aspectos como a timidez, dicção, linguagem, corporeidade e motricidade, sendo aprimorados de forma natural, através de adaptações sonoras em contextos educativos que estejam vinculados à rotina escolar da criança.

Palavras-chave: Arte Musical; Linguagem; Progresso Humano.

INTRODUÇÃO

Promover comportamentos naturais é de extrema relevância para estabelecer uma instrução enriquecida em princípios culturais.

Partindo desse entendimento, discute-se a significância da arte sonora para o processo de aprendizagem, destacando a importância de conceder oportunidades para a criança ser independente e natural, por meio da educação melódica. Dessa forma, interagir com o ambiente natural e a cadência musical, utilizando sua naturalidade para aprimorar capacidades artísticas.

Este artigo busca evidenciar a relevância da arte e da musicalidade na Educação Infantil. Por meio da perspicácia humana, ao interagir com fenômenos naturais, o indivíduo começa a distinguir e reconhecer sons auditivos pelos ruídos provenientes de elementos naturais, como o som do mar ao quebrar das ondas, os trovões das tempestades e os diversos sons emitidos pelos animais.

A arte musical, portanto, é destacada na narrativa por elementos misteriosos que se manifestam em acordes, influenciados pelos apreciadores dos campos acústicos.

Segundo pesquisas históricas, foram encontradas representações significativas em locais específicos que mostram a conexão do ser humano com a música, em eventos históricos importantes, como expressões culturais em que a música servia como preparação para fortalecer a caça em busca de energias naturais e homenagens e lembranças aos falecidos. Nesses momentos, a música era expressa através da voz e do movimento corporal, adquirindo conhecimento prático ao longo dos anos sobre criações sonoras. A partir disso, a música evoluiu, influenciando diretamente os períodos históricos.

Hoje, a música é fundamental para o ensino, contribuindo para o progresso humano. De maneira criativa e recreativa, a música ajuda na exploração e desenvolvimento de aspectos como timidez, dicção, linguagem, corporeidade e motricidade, aprimorando-os naturalmente por meio de adaptações sonoras em contextos educativos que fazem parte da rotina escolar da criança.

A LINGUAGEM ARTISTICA MUSICAL

O Referencial Curricular Nacional para a Edu-

cação Infantil (RCNEI) é concebido sob uma perspectiva diversa para incentivar e organizar o ensino e a singularidade da infância. Esse documento inclui diversos procedimentos e diretrizes que apontam caminhos para uma prática educativa mais eficaz.

No RCNEI (1998), são apresentadas várias abordagens para o ensino voltado às crianças. Uma dessas abordagens é a dança como método de aprendizagem a ser implementado e cultivado, para que as crianças desenvolvam habilidades afetivas, emocionais e sociais.

"A cultura dentro do referencial curricular é interpretada de modo a ampliar conteúdos por meio de códigos e representações simbólicas" (RCNEI, 1998, p. 46).

Dessa forma, a dança oferece ao educador ferramentas que possibilitam aprendizagens e expressões culturais para e pelas crianças. Para que o educador utilize essas ferramentas de maneira apropriada, é necessário que seu perfil seja amplamente diversificado, garantindo que, no planejamento de suas atividades, sejam oferecidos conteúdos variados para assegurar aprendizados em diferentes abordagens, especialmente quando se trabalha com a arte da dança, visto que "a implementação e/ou execução de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos educadores que atuam nas instituições" (RCNEI, 1998, p.41).

O RCNEI é composto por três volumes. O terceiro volume está relacionado ao campo do conhecimento mundial, onde se desenvolve a construção de um trabalho com diversas linguagens pelas crianças, visando conhecimentos interligados entre si. Entre os conteúdos curriculares está a dança, como construção de conhecimento significativo a ser integrada completamente em diversos métodos na promoção da aprendizagem das crianças. Portanto:

A abordagem da dança proposta por este documento baseia-se em estudos que garantem às crianças oportunidades de vivenciar e refletir sobre questões da dança, em um exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades (RCNEI, 1998, p.48).

A dança tem sido uma constante na educação infantil ao longo dos anos, sendo considerada um elemento curricular que contribui para o desenvolvimento de práticas, atividades e culturas, além de promover a interação social, estimulando a memorização e aprimorando a retenção de conteúdos e aprendizagens.

Considerando essas reflexões, pode-se afirmar que a exploração da melodia está ligada a abordagens e referências multidisciplinares, pois se relaciona a diversos conhecimentos, ao integrar-se em ambientes literários e artísticos, eventos especiais, recreações, práticas esportivas, entre outros.

Sob essa ótica das estratégias educativas na infância, a interdisciplinaridade é vista como um ponto de encontro de disciplinas ou atividades baseadas em pressupostos diferentes que unem os conteúdos de forma coerente (BEZERRA, 2010, p.206).

O educador na educação infantil, através de uma abordagem interdisciplinar, deve considerar a diversidade dos temas disciplinares, a fim de promover uma conexão mais estreita entre o que é ensinado e o que é aprendido.

Portanto, é essencial saber usar métodos interdisciplinares para facilitar a aprendizagem de maneira mais eficaz. Dessa forma, para garantir uma educação de qualidade, as instituições precisam fazer adaptações estruturais e operacionais, com o objetivo de criar condições para o desenvolvimento das crianças, conforme as diretrizes curriculares nacionais.

Nas escolas, o desenvolvimento infantil deve ser acessível a todos, sem qualquer forma de discriminação, valorizando e resgatando os aspectos culturais de cada criança. Assim, a evolução curricular deve oferecer diversas oportunidades de aprendizagem, uma vez que, diante das abordagens adotadas, incentiva a criança a desenvolver sua identidade, expressando seu reconhecimento por meio de diversas situações envolvendo a música, o movimento, o pensamento e a afetividade.

A educação infantil respaldada pelo RCENEI (1998) proporciona diversas situações em que as aprendizagens contribuem integralmente para o desenvolvimento de habilidades como escuta/fala, leitura/escrita, canto/dança, entre outras.

O estímulo ao desenvolvimento de diferentes habilidades, especialmente as motoras e linguísticas, estabelece uma ligação entre o

cuidar e o educar, pois a educação infantil está sendo concebida e planejada para se adequar ao cuidado não apenas físico, mas ao cuidado global da criança - resultando na qualidade e diversidade do ensino em relação aos variados níveis de desenvolvimento cognitivo.
Portanto, é fundamental considerar o bem-estar completo da criança por meio da integração de abordagens diversas, utilizando diretrizes fundamentadas em processos educativos que encorajem a criança a explorar e aprimorar suas habilidades. Esse processo pode ser enriquecido por meio de estímulos sonoros.

A MUSICALIZAÇÃO PARA OS BEBÊS

Desde o momento em que nasce, o bebê emite sons que mostram a influência da voz como uma poderosa ferramenta musical dos seres humanos. Mesmo antes do nascimento, o bebê está imerso em um ambiente sonoro variado, onde os sons do corpo da mãe, como o fluxo sanguíneo, a respiração e os movimentos intestinais, são uma companhia constante. De acordo com Brito (2003, p.35):
Durante a fase intrauterina, os bebês já são expostos a um ambiente repleto de sons provenientes do corpo materno, como o sangue que circula nas veias, a respiração e os movimentos intestinais. A voz da mãe também representa um material sonoro especial e uma referência afetiva para eles.

Compreendendo o impacto da musicalização na Educação Infantil, é evidente que, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, a música também facilita a compreensão da cultura e dos valores presentes na sociedade. Segundo Góes (2009, p. 23):

A presença da música na vida humana é indiscutível. Ao longo da história, a música desempenhou diversas funções, estando presente em todas as regiões do mundo, em todas as culturas e em todas as épocas. Assim, a música se revela como uma linguagem universal que transcende as barreiras temporais e espaciais.

Por meio da música, as crianças são convidadas a explorar emoções, estimular sensações e reavivar memórias, sendo não apenas um meio de transmissão cultural, mas também uma ferramenta de expressão e reflexão. Conforme destacado por Brito (1998, p.45):

A música é uma forma de linguagem, uma arte de suma importância para o desenvolvimento holístico da criança, presente em diversas manifestações culturais como celebrações, festas, rituais religiosos, eventos cívicos e políticos.

Portanto, a música se revela como um recurso pedagógico valioso quando utilizada de forma consciente e direcionada pelo educador, ou seja, com objetivos claros. Conforme Arribas (2006), ritmo, harmonia e melodia são componentes facilitadores que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, visto que:

O ritmo na música representa a sequência e alternância dos sons (sílabas, batidas), com a distinção entre acentos fortes e fracos, bem como durações curtas e longas. A melodia, derivada da linguagem, constitui a dimensão horizontal da música (um som após o outro). Já a harmonia diz respeito à fusão e simultaneidade dos sons, representando a verticalidade da música. (ARRIBAS. 2006, p. 72)

Os afetos, a corporalidade e as experiências sensoriais estimuladas pelo ritmo, melodia e harmonia, juntamente com a letra, facilitam o aprendizado, promovendo o desenvolvimento da linguagem infantil de forma divertida e agradável.
Dependendo da intenção por trás da abordagem, a música desperta emoções, sensações e pensamentos. Uma abordagem eficaz de musicalização com crianças pequenas deve buscar construir sobre os conhecimentos que elas já possuem, aprofundando-os e respeitando suas experiências anteriores.
A melodia constitui um universo acústico em diversas circunstâncias, que quando integrada ao contexto educacional, permite que bebês e crianças comecem, de maneira instintiva, sua jornada de inserção na músi-

ca. Ao ouvir as diferentes vibrações dos brinquedos, objetos, do ambiente e do próprio corpo, ocorrem observações, descobertas e respostas (UNESCO, 2005).
A harmonia está presente em todas as sociedades e pode influenciar significativamente os avanços motores, linguísticos e emocionais de todos os indivíduos. Desde o nascimento, a criança sente a necessidade de internalizar o conceito de ritmo, já que o mundo ao seu redor se manifesta em uma variedade de ritmos revelados por diversos aspectos (FERREIRA et al., 2007).
É crucial considerar e examinar o tipo de impacto que pode ser gerado com as práticas de musicalização para bebês, como isso ocorre e quais as influências que ela pode oferecer na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos, entre outras questões. (MARTINS, 2004)

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, cujo propósito é despertar e aprimorar a apreciação musical, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer em ouvir música, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, respeito ao próximo, socialização e afetividade, contribuindo também para uma consciência corporal e de movimento eficaz. (BRÉSCIA, 2003, p. 15)

As atividades de musicalização permitem que as crianças se conheçam melhor, ampliando sua compreensão do esquema corporal e facilitando a interação com os outros. É importante lembrar que o gesto e o movimento corporal estão entrelaçados com a música, pois o som é simultaneamente gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz as diversas sonoridades percebidas por meio dos movimentos (CHIARELLI; BARRETO, 2005).
Os vários elementos que a cercam, além de fomentarem a interação social e a integração, tornam a linguagem musical uma forma essencial de expressão humana e, portanto, deve ser parte integrante do ambiente educacional, especialmente na fase inicial da educação. É uma linguagem cuja compreensão é construída e não um produto finalizado. Assim, a musicalização na instituição de ensino é indispensável. Ela traz alegria, descontração, entusiasmo, elementos essenciais para o ambiente escolar. Certamente, a presença da melodia durante a infância complementa a educação, pois estimula a reflexão e a expressão corporal das crianças, além de contribuir para o desenvolvimento psicológico e cognitivo.
Considerando essa premissa, constata-se que a música tem desempenhado um papel significativo nessa fase crucial da infância, sendo integrante no desenvolvimento do pensamento e no processo educativo, exercendo influência decisiva na evolução do comportamento social por meio das experiências proporcionadas pelas brincadeiras com o auxílio da música. Dessa forma, ocorre a construção do conhecimento, especialmente durante os estágios sensório-motor e pré-operatório.
Nesse contexto, ao cantarem e brincarem, as crianças interagem entre si e com seus colegas, criando um ambiente de alegria e aprendizado que contribui para o desenvolvimento físico e mental. A importância das brincadeiras musicais é essencial no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se à idade das crianças. Mesmo sendo uma atividade livre, é crucial respeitar suas particularidades e a forma de utilizá-las. Muitas educadoras compartilham suas crenças sobre a música como um meio de acalmar e tranquilizar os alunos. Além disso, é comum usar a música como recurso para auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como fundo para diversas atividades. As aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, considerando que elas já estão sujeitas a várias atividades e disciplinas obrigatórias em seu cotidiano escolar (SOUSA, et al. 2001). Nesse sentido, a complexidade depende das experiências vivenciadas, sendo fundamental proporcionar ambientes de qualidade e tranquilos para que as crianças se sintam confortáveis. Portanto, brincar cantando promove princípios que exploram a cultura, refletem sobre a realidade e contribuem para o desenvolvimento psicológico das crianças. Enquanto brincam dançando, atribuem significados e funções ao corpo, à atividade lúdica e física.

Os métodos de ensino musical mostram que

a educação musical não deve se limitar apenas a atividades vocais. Movimentar-se pela sala de aula ajustando os passos à música, praticar a produção e reprodução de ritmos usando o próprio corpo, tocar instrumentos musicais criados pelas crianças e criar pequenas melodias e ritmos também devem ser incluídos no planejamento educacional (MAFFIOLETTI, 2001, p.134).

Nesses contextos, o autor aborda a abordagem do professor de música ao empregar estratégias durante as aulas no que diz respeito ao uso dos sons como propostas. Destaca-se que a música não se limita apenas à vocalização, mas abrange diversas maneiras de aplicação. Nesse sentido, os estudantes têm a oportunidade de adquirir habilidades na fabricação de seus próprios instrumentos musicais, permitindo-lhes criar suas composições musicais.
A dimensão física também é mencionada, referindo-se à movimentação durante as atividades lúdicas, instruindo a movimentação das crianças pela sala de aula em sincronia com o ritmo sonoro. Ao reconhecer os inúmeros benefícios que a música pode trazer ao ambiente de ensino, é crucial elaborar um planejamento significativo que inclua a musicalização na educação infantil. Neste contexto, serão apresentadas algumas sugestões para incorporar a música, visando aprimorar as habilidades linguísticas das crianças.

É fundamental que o educador explore os elementos sonoros junto às crianças, uma vez que elas estão constantemente atentas às características dos sons que ouvem e produzem, seja através de instrumentos musicais, da voz ou de objetos diversos, descobrindo as potencialidades sonoras de todo material disponível (BRASIL, 1998, p.51).

Durante as atividades musicais, as crianças desenvolverão a capacidade de ouvir, perceber e distinguir uma variedade de eventos sonoros, explorando a música por meio de brincadeiras, imitações, inventando e reproduzindo suas próprias criações musicais. No entanto, é essencial que haja um ambiente propício para isso.

O PROFESSOR E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS MUSICAIS

educador pode utilizar jogos musicais como recurso pedagógico, pois quando aplicados de forma lúdica, participativa e não competitiva, esses jogos se tornam uma valiosa fonte de aprendizado, motivação e desenvolvimento neurológico. Geralmente realizados em grupos, esses jogos visam estimular os sistemas de orientação espacial e o pensamento social.
Atividades como jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós rítmicos, brincadeiras de solfejo e outras podem estimular a atenção, memória, linguagem, sequenciamento e pensamento crítico.

Por outro lado, jogos que envolvem o corpo, como mímica de sons, cantigas de roda, danças e encenações musicais, promovem a memória, a orientação espacial, a coordenação motora e o pensamento social, entre outros aspectos. Além de serem divertidos, os jogos musicais que envolvem participação ativa são exemplos claros de aprendizado prazeroso (ILARI, 2003, p.9).

Mais uma vez, reconhecemos a eficácia da música no desenvolvimento da linguagem, na capacidade de aprendizagem e como uma forma incontestável de socialização entre as crianças.
Para avançar rumo ao futuro, é essencial romper com o passado e seguir em frente com determinação. Em um contexto em que a quantidade de conhecimentos a ser compartilhada é vasta, é imprescindível abandonar práticas educacionais antiquadas que transformaram a aprendizagem em um fardo para os alunos e uma obrigação desagradável para as instituições educacionais.
À luz dessas reflexões, vale a pena ponderar sobre as palavras do renomado educador Paulo Freire, que em sua obra em progresso, intitulada "Educação da Indignação", afirmou:

Eu diria agora para nós, como mestres e mestras: ai daqueles e daquelas entre nós que cessarem de sonhar, de criar, de ter a coragem de denunciar e proclamar. Ai daqueles e daquelas que, ao invés de vislumbrar ocasionalmente o amanhã e o futuro, se

prendem profundamente ao hoje, ao aqui e ao agora; ai daqueles e daquelas que se apegarem a um passado de opressão e monotonia." (FREIRE, citado por VALLE. 2003, p. 07).

Diante desse panorama, é evidente a urgência de uma transformação profunda, onde se estabeleça um processo educativo abrangente, fundamentado em princípios e comportamentos construtivos, resgatando a essência humana que foi perdida ao longo do tempo.
Em um momento em que diversos tipos de violência assolam muitos lares brasileiros, afetando especialmente os segmentos mais vulneráveis da sociedade, como jovens, mulheres e crianças, inclusive por parte daqueles dos quais se espera amor, afeto e proteção, torna-se crucial seguir em direção a uma educação renovadora, que tenha a capacidade de restaurar em cada indivíduo a habilidade de sonhar. O Referencial Curricular destaca a importância de o educador organizar os conteúdos de forma a respeitar o nível de desenvolvimento de cada aluno, bem como suas diferenças culturais e sociais.

Os conteúdos devem ser apresentados de maneira a incentivar a comunicação e a expressão através da linguagem musical, sendo um processo contínuo e abrangente que inclui a exploração de materiais e a audição de obras musicais. Isso proporciona às crianças a chance de vivenciar e entender a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a experiência da organização dos sons e do silêncio na linguagem musical, através da prática e da exposição a diversas obras; e a reflexão sobre a música como produto cultural humano, uma forma importante de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p.57)

A exploração desses materiais oferecerá às crianças experiências adicionais para o entendimento e a diferenciação de sons, além de familiarizá-las com instrumentos musicais como chocalhos, pandeiros e outros, sendo essa interação vista como um recurso para a construção do conhecimento e a ampliação do vocabulário infantil.
Quanto mais experiências, estímulos e conhecimentos forem oferecidos, mais capazes as crianças serão de formular hipóteses e expandir suas habilidades. O processo de ensino-aprendizagem está passando por transformações na abordagem educacional, com o intuito de encontrar estratégias que facilitem a atuação do educador e, sobretudo, promovam resultados mais eficazes na educação.
As mudanças relacionadas aos recursos de ensino, especialmente os de natureza pedagógica, abrangem a música e o elemento lúdico, os quais, quando aplicados de maneira apropriada, tornam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e agradável para o estudante.
É importante ressaltar que, ao invés de buscar reinventar o processo educativo em si ou interferir na prática pedagógica dos professores, a intenção deste estudo é simplesmente enriquecer a discussão sobre a utilização de outras ferramentas educacionais em sala de aula, visando contribuir para tornar a escola um ambiente mais acolhedor para crianças, adolescentes e adultos. É perceptível também que a educação atualmente precisa ultrapassar os limites das salas de aula e, assim, incorporar conteúdos que estejam intrinsecamente ligados à vida das pessoas, abrindo caminho para uma gama ampla de resultados positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, ao reconhecer a importância da melodia no desenvolvimento infantil, tem a capacidade de ensinar e adquirir conhecimentos por meio das experiências no ambiente escolar e no dia a dia, observando resultados positivos.
Dessa forma, apesar dos desafios que surgem ao tentar enriquecer as vivências musicais das crianças, as educadoras veem essas experiências como fundamentais.
A expressão musical é um presente valioso que pode estimular os talentos mais excepcionais se fosse tratada com seriedade como uma matéria essencial do currículo. No entanto, a música é um recurso valioso para ser explorado no contexto educacional, permitindo a interação entre os colegas, a comunicação e a expressão durante as brincadeiras.
Portanto, é uma ferramenta capaz de pro-

mover um desenvolvimento de maneira simples e significativa, e os professores devem revisar constantemente suas ideias e promover novas práticas produtivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ARRIBAS Teresa Lleixá. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEZERRA, Maria da Conceição. Revisitando o Conceito da Autonomia. In: BRENNAND, Rossi Edna et al. Trillhas do Apredente – Volume 7. Pessoa: Ed. Universitária/UFPB,2010. p. 162 - 206.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, Vol.1,3. 1998.

BREGOLATO, Roseli Aparecida de. Cultura Corporal da dança. São Paulo: Ícone, 2000.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

FERREIRA, T. T. Música para se ver. 2005. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação, 2005.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo1.pdf. Acesso em 02 dez.2024.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artemed, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na Escola Infantil. Educação. Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre, v. 1.n. 1, p. 123 -134, 2001.

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.

RICHTER, Sandra R S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SILVA, José Barbosa da. A Infância Começa a se fazer importante. In: BRENNAND, Rossi Edna et al. Trillhas do Apredente – Volume 3. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008. p.395 – 396.

SOUSA, Jocélia Santos Batista de. Interdisciplinaridade através das Cantigas de Roda na Educação Infantil. Duas Estradas. 2019.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrindo, interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília: UNESCO, 2005.

VALLE, Bertha Borja Reis do. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental. Curitiba: IESDE, 2003.

RECURSOS DIDÁTICOS: ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA DOMINGOS DUARTE

RESUMO

O presente artigo prevê a prática em sala de aula de algumas propostas de aprendizagem cujo objetivo é o benefício no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil, através da utilização da LIBRAS, como um importante recurso pedagógico, levando-se em conta a diversidade presente no cotidiano escolar, caracterizada pelas singularidades que caracterizam cada criança. Além disso, possibilitando a interação e o diálogo entre o professor e as crianças, surdas e ouvintes, favorecendo o desenvolvimento infantil de forma plena, em seus variados aspectos (cognitivo, psicomotor, social e afetivo). As propostas lúdicas planejadas são adequadas à faixa etária da turma e ao nível de ensino, respeitando o estágio de aprendizagem das crianças e sua imersão ao ambiente escolar. Assim sendo, segue a metodologia dialética, pois entende a criança como um ser ativo e que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Língua Brasileira de Sinais. Recursos Didáticos

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de expectativas de aprendizagem para crianças surdas não pode deixar de considerar que, por ter perda auditiva, a pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais: Libras (BRASIL, 2005). O fato de ter acesso ao mundo pela visão e não pela audição, caracteriza as pessoas surdas como diferentes e não deficientes em relação às ouvintes. Esta diferença deve ser contemplada na educação de crianças, adolescentes e adultos surdos, razão por que se considera hoje a língua de sinais a língua de instrução dos alunos surdos, ou seja, aquela que vai ser usada para explicar todos os conteúdos escolares para os alunos surdos.

O Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos devam ter uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Neste modelo, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução no sentido de que vai possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível, o que, em geral, vai se dar na escola, na interação com interlocutores surdos e também ouvintes.

Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngüe, a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros. Nesse sentido, a exploração da linguagem visuo-espacial exerce um papel relevante para o início da apresentação do alfabeto e numerais, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil. Nessa proposta de intervenção a língua é considerada como elemento essencial que viabiliza o acesso do surdo aos bens socioculturais, garantindo a sua inclusão na sociedade, utilizando-se a LIBRAS como um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, na comunicação e interação entre surdos e ouvintes. Ao proporcionar ao aluno surdo acessibilidade comunicacional e instrumental, possibilita-se o acesso a uma cultura que, em muitos casos, é estranha a ele, justamente por não poder, devido à deficiência auditiva, compartilhar de uma sociedade baseada tanto na audição quanto na visão.

A construção da competência linguística da pessoa surda é baseada na modalidade visuo-espacial. Os sinais evocados, os sentidos percebidos são filtrados por uma imagem visual e não por uma imagem acústica (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013 apud SME, 2019). A Língua de Sinais, processada com essa base, desenvolve-se então com características fonético-fonológicas, morfoló-

gicas, semânticas e sintáticas próprias e que não possuem correspondência com a Língua Portuguesa. Assim, a assimilação de características gramaticais da língua oral deve ocorrer com conhecimento metalinguístico. Com base em estudos principalmente da Língua de Sinais Americana e em pesquisas próprias, a aquisição de Língua de Sinais é dividida em quatro estágios: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações (QUADROS, 2001 apud SME, 2019 grifo nosso):

O período pré-linguístico começa no nascimento até a aquisição do primeiro sinal articulado no padrão adulto. O estágio de um sinal inicia-se por volta dos doze meses de idade e vai até os vinte quatro meses. É o momento do uso dos dez primeiros sinais pela criança surda com intenso desenvolvimento de vocabulário. O apontamento que se desenvolveu do balbucio gestual e que não era considerado uma ocorrência linguística, agora, nesse estágio de um sinal, toma caráter linguístico.

O estágio das primeiras combinações virá por volta dos dois anos de idade da criança, quando ela produz as primeiras combinações entre sinais. É o começo também do uso do sistema pronominal da Língua de Sinais de forma consistente (...) com o uso adequado de pronomes estabelecidos no espaço de sinalização.

Por fim, no estágio das múltiplas combinações, que se inicia por volta dos dois anos e meio, as crianças surdas começam a distinguir formas derivadas, diferenciando nomes e verbos, e tem o domínio completo dos recursos morfológicos. Esse estágio se desenvolve até mais ou menos os cinco anos de idade. (SME-SP, 2019, p. 90)

A partir do final do estágio das múltiplas combinações, a criança surda possui domínio completo da Língua de Sinais. O desenvolvimento da linguagem ocorre por toda a vida, mas já na infância a criança surda possui a competência linguística da Língua de Sinais. Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo, especialmente na Educação Infantil. Daí a importância de um trabalho bilíngue dentro do período adequado de aquisição da língua com um viés bilíngue, Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo da Educação Infantil é permitir que os bebês e crianças surdas possam ter um ambiente que permita o desenvolvimento das bases precursoras para a aquisição da Língua de Sinais. Para tanto, a base será a construção de ambiente comunicativo propício à aquisição da Libras e o empenho para o desenvolvimento dos marcos linguísticos compatíveis, aproveitando o período satisfatório para aquisição de língua. Ao iniciar o processo de escolarização, a maior parte das crianças surdas não dispõe de uma língua. Assim, além de proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo, social, como a qualquer criança, a Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças surdas possam adquirir a Língua Brasileira de Sinais, uma vez que ela terá papel fundamental em todos os outros aspectos do desenvolvimento. Tal aquisição vai se dar preferencialmente na interação com adultos surdos.

Expostas à Língua Brasileira de Sinais desde cedo, a criança surda vai adquiri-la, seguindo um processo semelhante ao descrito para crianças ouvintes. É fundamental que a criança estabeleça contato visual (olhar fixo no rosto do interlocutor), como pré-requisito para o início da aquisição da linguagem. Ela deve também ser incentivada a acompanhar os dedos apontados pelo interlocutor para lugares mais próximos, meio próximos e mais distantes, e a prestar atenção à expressão facial e corporal do interlocutor. Desta forma, elas poderão adquirir não só os sinais, mas todos os recursos discursivos que a Língua Brasileira de Sinais oferece, conforme atesta o documento Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil (SME/SP, 2008). Com base no Currículo Municipal de São Paulo: Libras (SME/SP, 2019), os ob-

jetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil podem ser organizados em três objetos de aprendizagem: visualidade, organização linguístico-motora, e compreensão e interação, que compõem um eixo único: Bases Precursoras da Aquisição da Língua de Sinais.

Assim como a Educação Infantil tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade para a criança ouvinte, é de se esperar que ela propicie a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pela criança surda. A criança surda deve ser, desde pequena, orientada a prestar muita atenção ao rosto do interlocutor, a observar suas expressões faciais e corporais, gestos e sinais, bem como acompanhar com o olhar determinado ponto, objeto ou pessoa indicado pelo interlocutor e retornar ao contato de olho. Quando maior, espera-se que se comunique com as outras crianças e com os adultos usando a Língua Brasileira de Sinais com retorn]

$ G£eí ® 8 P ¬ ìà•



Fonte das imagens:
https://www.mundinhodacrianca.net/2018/06/alfabeto-em-libras-alfabeto-com-animais-para-imprimir.html

Tipo de encontro: Presencial.

Objetivos específicos de aprendizagem: Conhecer as vogais do alfabeto em libras e em português.
Duração estimada: 1 aula.

Procedimentos:

Apresentação da proposta da atividade para a turma;
Formação de grupos (4 ou 5 alunos);
Colocar à disposição dos alunos para que explorem as plaquinhas com as vogais do alfabeto e os sinais, como também as plaquinhas com animais que iniciam com as vogais. Perceber nesse momento se elas realizam algumas relações entre as imagens dos animais e as letras, estimulando o diálogo, a interação e a realização dos sinais em libras pelas crianças;
Depois desse primeiro momento, realizar uma retomada, utilizando-se do recurso didático, apresentando as vogais para as crianças, como elas são escritas e faladas em português e qual o seu sinal em libras;
Relacionar as vogais com os nomes dos animais que se iniciam com as mesmas, sempre oportunizando a fala da criança, sua expressão livre e sua imaginação;
Por meio dos classificadores, propor às crianças que imitem os gestos dos animais que elas conhecem na natureza;
Finalizar a aula informando que na próxima iremos aprender as outras letras do alfabeto.
Aula 2: Apresentação das consoantes do alfabeto em libras (B, C ,D, F, G, H, J, K, L, M)

Material necessário: Plaquinhas com as dez consoantes do alfabeto que serão trabalhadas e os sinais em libras; e plaquinhas com animais que iniciam com as mesmas (B, C ,D, F, G, H, J, K, L, M). Por exemplo, B de Baleia, C de Cachorro, D de Dinossauro, F de Formiga, G de Gato, H de Hipopótamo, J de Jacaré, K de Kakapo, L de Leão, M de Macaco.



Fonte das imagens: já citada

Tipo de encontro: Presencial.

Objetivos específicos de aprendizagem: Conhecer dez consoantes do alfabeto em libras e em português.
Duração estimada: 1 aula.

Procedimentos:

Apresentação da proposta da atividade para a turma;
Organizar as crianças em círculo;
Passar as plaquinhas para que eles possam explorar e se relacionar com as informações, atentando-se para as relações que estabelecem com outras vivências fora e dentro da escola;
Depois desse primeiro momento, realizar uma retomada, utilizando-se do recurso didático, apresentando as consoantes para as crianças, como elas são escritas e faladas em português e qual o seu sinal em libras;
Relacionar as consoantes com os nomes dos animais que se iniciam com as mesmas, sempre oportunizando a fala da criança, sua expressão livre e sua imaginação;
Por meio dos classificadores, propor às crianças que imitem os gestos dos animais que elas conhecem na natureza e perguntar se elas têm algum deles em casa ou no vizinho ou ainda se já viram no zoológico alguma vez, também se conhecem todas elas ou não, isso promoverá a contação de histórias e experiências a serem relatadas pelas crianças, permita e estimule ainda mais o espaço para essa fala;
Finalizar a aula informando que na próxima iremos aprender as outras consoantes do alfabeto que vem depois das que foram en-

sinadas na aula.

Aula 3: Apresentação das consoantes do alfabeto em libras (N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Z)

Material necessário: Plaquinhas com as dez consoantes do alfabeto que serão trabalhadas e os sinais em libras; e plaquinhas com animais que iniciam com as mesmas (N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Z). Por exemplo, N de Naja, P de Pato, Q de Quati, R de Rato, S de Sapo, T de Tatu, V de Vaca, W de Wallaby, X de Xarelete, Z de Zebra)



Fonte das imagens: já citada

Tipo de encontro: Presencial.

Objetivos específicos de aprendizagem: Conhecer as outras dez consoantes do alfabeto em libras e em português que não foram trabalhadas na aula anterior seguindo a sequência do alfabeto.
Duração estimada: 1 aula.

Procedimentos:

Apresentação da proposta da atividade para a turma;
Permitir às crianças que fiquem na sala de aula de maneira livre;
Passar as plaquinhas para que eles possam explorar e se relacionar com as informações, atentando-se para as relações que estabelecem por meio da fala, com outras vivências fora e dentro da escola;
Depois desse primeiro momento, realizar uma retomada, utilizando-se do recurso didático, apresentando as consoantes para as crianças, como elas são escritas e faladas em português e qual o seu sinal em libras;
Relacionar as consoantes com os nomes dos animais que se iniciam com as mesmas, sempre oportunizando a fala da criança, sua expressão livre e sua imaginação;
Por meio dos classificadores, propor às crianças que imitem os gestos dos animais que elas conhecem na natureza e perguntar se elas têm algum deles em casa ou no vizinho ou ainda se já viram no zoológico alguma vez, também se conhecem todas elas ou não, isso promoverá a contação de histórias e experiências a serem relatadas pelas crianças, permita e estimule ainda mais o espaço para essa fala;
Finalizar a aula informando que já vimos tudo sobre o alfabeto, então está na hora de aprender os números e que isso será feito na próxima aula.
Aula 4: Apresentação dos números do 0 ao 10 em libras.



Fonte da imagem: http://librasnamatematica.blogspot.com/

Material necessário: Plaquinhas com os números que serão trabalhados e os sinais em libras (Números 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10). As plaquinhas podem ser produzidas com a representação da quantidade.
Tipo de encontro: Presencial.

Objetivos específicos de aprendizagem: Conhecer os números do 0 ao 10 em libras e em português.
Duração estimada: 1 aula.

Procedimentos:

Apresentação da proposta da atividade para a turma;
Formação de grupos (4 ou 5 alunos);
Passar as plaquinhas para que as crianças tenham acesso à elas;
Fazendo uso recurso didático, apresentar os números para as crianças, como elas são escritas e faladas em português e qual o seu sinal em libras;
Relacionar os números com a quantidade representada nas plaquinhas, nesse momento poderá fazer uso de objetos disponíveis na

sala de aula ou na sala de leitura para fazer essa representatividade com as crianças, como também o uso de massinhas;
Finalizar a aula informando que na próxima aula teremos uma brincadeira divertida fora da sala de aula.

Aula 5: Brincadeira (Caça ao tesouro)

Material necessário: Várias plaquinhas (estima-se pela quantidade de alunos na turma) com todas as letras do alfabeto trabalhadas e os sinais em libras; e plaquinhas com os animais que iniciam com as mesmas que também foram apresentados nas aulas anteriores. Como também uma medalha para cada um dos alunos.
Tipo de encontro: Presencial

Objetivos específicos de aprendizagem: Promover a brincadeira, interação, convivência, socialização, movimento do corpo para a criança.
Duração estimada: 1 aula.

Procedimentos:

Espalhar as plaquinhas no parquinho, no solário, na sala de leitura, no pátio ou ao redor de toda a escola antes da aula com as crianças - supondo de 3 a 5 plaquinhas para cada uma como sugestão;
Apresentação da proposta da atividade para a turma;
Explicar como funciona a brincadeira: Diversas plaquinhas estarão espalhadas no parquinho, no solário, na sala de leitura, no pátio ou ao redor de toda a escola. O objetivo é encontrar o maior número de placas possíveis dentro de X minutos (a decidir o tempo que considerar suficiente). Informar as crianças quantas estarão disponíveis (mesmo que elas não conheçam a representatividade desse número) e ao final farão/tentarão com o auxílio do professor (se necessário) os sinais em libras e como se fala em português os números, letras do alfabeto e animais que estão nas plaquinhas que encontraram.
Preparar uma medalha para entregar a cada criança em forma de “legal” ou outro sinal em libras que considerar apropriado.
Incentivar a discussão com as crianças do que acharam da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta desse recurso didático a ser explorado no desenvolvimento da sequência, no decorrer das aulas, objetivamos apresentar às crianças na faixa etária de 5 a 6 anos dentro da escola no período da educação infantil, o alfabeto e os números de 0 a 10 em libras e português para que possam ter esse contato inicial com as duas línguas em sua escolarização. Iremos verificar como reagem, sua interação, e as outras referências que trazem de outras vivências que tiveram fora da escola.
O ensino de Libras é algo, portanto, fundamental e, como professores, precisamos oportunizar esse aprendizado para as crianças, criar o espaço e desenvolver atividades com as quais elas terão acesso fácil às línguas, promovendo uma educação de fato inclusiva, uma vez que ao longo da história a Língua Brasileira de Sinais sempre foi desvalorizada, mas ela é responsável pela formação de alunos surdos do nosso país. Atualmente, temos milhares de crianças surdas nas escolas. Então, devemos nos questionar: estou proporcionando para essas crianças um aprendizado de fato significativo, utilizando a Libras como principal meio de comunicação?
Nesse sentido, ao pensarmos na legislação que garante a educação bilíngue para os surdos, a Lei nº 10436/02 e o Decreto nº 5626/05 e também a inclusão escolar desses estudantes, como está prevista no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, propusemos a interface entre o lúdico e o ensino de Libras concomitante à Língua Portuguesa na Educação Infantil, como uma proposta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, cabe destacar a importância de se estimular a comunicação do estudante ouvinte e surdo dentro e fora do âmbito escolar, bem como a valorização da diversidade em sala de aula regular.
Como ressalta Vieira e Molina (2018), a consequência de um ensino bilíngue de fato mostra à sociedade que surdos são tão capazes de aprender quanto ouvintes; aos professores, que é possível trabalhar de maneira diferente explorando a condição

visual propícia para a comunidade surda e, aos surdos, que escola é, sim, o lugar deles. Por fim, a introdução da Libras, no âmbito escolar pode ter significados e oportunidades únicas para novos aprendizados e formação cidadã. Para as crianças surdas a oportunidade de conhecer o inédito, para as ouvintes, uma melhor vivência em grupo e sociedade escolar onde todos possam estar juntos, galgando de uma mesma língua, proporcionando a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL . Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 23 dez. 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: LIBRAS São Paulo: SME/DIEE, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras. São Paulo:SME/DOT, 2008.
VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K.S.M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. Revista Educação e Pesquisa. vol.44. São Paulo, 2018.

IMAGENS
(Alfabeto Bilíngue ilustrado com animais):
Disponível em: https://www.mundinhodacrianca.net/2018/06/alfabeto-em-libras-alfabeto-com-animais-para-i mprimir.html. Acesso em 25 de março de 2025
(Numerais de 0 a 10 Bilíngue):
Disponível em: http://librasnamatematica.blogspot.com/. Acesso em 25 de março de 2025

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo realizar um panorama geral acerca dos novos padrões de gestão da educação básica brasileira, com a participação dos pais e da comunidade dentro da escola de periferia. A intenção é apresentar o gerenciamento das escolas de periferia segundo a perspectiva da Gestão Democrática, demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desse, os avanços que a educação vivencia atualmente em termos de autonomia e participação social nos processos de gestão da escola, bem como os desafios e/ou obstáculos que ainda vivemos no que diz respeito à efetivação de todos os princípios propalados pela Gestão Democrática. A gestão escolar desempenha um papel crucial na parceria com os pais em uma escola pública localizada em regiões periféricas. Enfrentar os desafios que surgem nesse contexto requer sensibilidade, criatividade e um profundo entendimento das necessidades e realidades das famílias envolvidas. Uma das questões centrais enfrentadas pela gestão escolar é a comunicação eficaz com os pais. Muitas vezes, devido a barreiras socioeconômicas, linguísticas ou culturais, os canais tradicionais de comunicação podem não ser efetivos. Nesse sentido, é essencial adotar estratégias inclusivas e acessíveis, como reuniões em horários alternativos, uso de tecnologias de comunicação acessíveis e a presença de mediadores culturais para facilitar a interação. Além disso, a gestão escolar em uma escola pública de periferia muitas vezes se depara com desafios relacionados à falta de recursos e infraestrutura adequados. A escassez de materiais didáticos, instalações precárias e a falta de pessoal qualificado podem impactar diretamente a qualidade da educação oferecida. Nesse contexto, é fundamental buscar parcerias com a comunidade, empresas locais e organizações não governamentais para suprir essas lacunas e promover um ambiente escolar mais propício ao aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Periferia; Educação

INTRODUÇÃO
Um desafio relevante é a necessidade de lidar com as diversas realidades familiares presentes em uma escola de periferia. Muitas famílias enfrentam situações de vulnerabilidade social, violência doméstica, desemprego e outras dificuldades que podem afetar o desempenho acadêmico dos alunos. A gestão escolar deve ser sensível a essas questões, oferecendo apoio psicossocial, orientação e encaminhamento para serviços de assistência social quando necessário.
Em resumo, os desafios da gestão na parceria com os pais em uma escola pública de periferia são complexos e multifacetados. No entanto, com uma abordagem colaborativa, empática e proativa, é possível superar essas barreiras e promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
Não se deve negar que a sociedade atual está em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo.
Dessa forma, a escola se encontra no interior dessa mudança e tem o desafio de adaptar-se a uma sociedade cada vez mais dinâmica.
Segundo Lück (2006):

> A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (Lück, 2006, p. 25)

Portanto, as ações dos gestores educacionais devem ser influenciadas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, para se alcançar o

sucesso.
De acordo com Paro (2000, p. 23):

"administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais". Paro (2000, p. 33) afirma que:

A gestão escolar das escolas públicas compreende inúmeras ações, dentre elas a condução do trabalho dentro da escola, levando em conta a função social da escola, empregando meios claros e compreensíveis para se alcançar determinados fins.

Segundo Lück (2006):

A mudança de paradigma, que passa da simples administração para a gestão da escola é marcada por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma - se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão.

O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa nas escolas de periferia exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria, que por muitas vezes é descriminalizada pela sociedade.
Essa preocupação fez instituições de ensino superior criar cursos de especializações destinados à formação dos diretores, inspetores, supervisores, orientadores, coordenadores, cada um dentro de suas específicas designações, mas com o objetivo eloquente de difundirem ferramentas operacionais para a gestão escolar. Mas isso não foi o suficiente para mudar a cultura a qual delega ao diretor: a função de um gestor multiuso, se tornando um verdadeiro "coringa" escolar.
Um órgão dirigente de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vicediretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa.
Acompanhado a isto, caso venha a tona a formação de um Colegiado, algum destes poderiam ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex- -estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros.
Esse artigo vem trazer abordagens que se referem ao papel da Gestão Escolar junto à comunidade em seu entorno e como pode ser trabalhada nas regiões periféricas.
Atualmente, as escolas de periferia têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor.
A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE

Uma escola não pode ser gerida por uma única pessoa. Ela deve ser gerida pelo coletivo, privilegiando os espaços mais amplos de discussão e decisão.
A Gestão Democrática foi proposta, pela primeira vez, como princípio para gerenciar a educação brasileira na Constituição Federal de 1988 no Art. 206. Mas, sua trajetória começa bem antes da promulgação da CF.
As primeiras discussões acerca de uma forma de gestão que proporcionasse uma educação mais democrática e igualitária ocorreram durante a redemocratização do Brasil, nos movimentos sociais que lutavam para pôr um fim no governo militar e, portanto, na ditadura militar.
Era um desejo antigo dos educadores alcançarem uma educação democrática, de qualidade, capaz de formar o indivíduo autônomo. Uma educação igual para todos, com o direito de acesso e permanência na escola garantidos.
Em prol desse desejo, lutaram e contribuíram para a adoção da Gestão Democrática para educação.
Paralelamente a isso, discutiam-se, em eventos internacionais, uma reforma educacional para a educação dos países Latino-Americanos e do Caribe, como um mecanismo necessário para a modernização da economia 6 desses países. Isso se dava pelo cenário de crise do capital que se desenrolava desde os anos de 1950 e, que se agravava nos anos de 1970 e 1980 nos países subdesenvolvidos.
A crise do capitalismo foi uma crise estrutural da sua forma de produção que até então era direcionada com base no modelo fordista, no qual o trabalho era organizado de forma a concentrar um grande número de trabalhadores, com hierarquias de cargos, sem nenhuma participação dos funcionários na tomada de decisões.
Esta forma de produção produziu um acúmulo do capital, causando assim uma crise no seu modo de produção, ou seja, a crise do capital. A partir deste momento torna-se necessário uma reestruturação na forma de produção do capital, sendo o toyotismo o modelo escolhido para tentar superar a crise. O modelo toyotista de produção propunha a produção flexível, ou seja, a produção nas fábricas passaria a ocorrer conforme a demanda de pedidos, sem acumulação de produção.
O trabalho passou a ser organizado em equipes, no qual os trabalhadores poderiam discutir sobre o seu trabalho procurando sempre a melhor forma de se alcançar altos níveis de produtividade. Neste momento, os funcionários das fábricas passam a ser chamados para discutir sobre assuntos inerentes a seus postos de trabalho, rompendo com a forma de administração do fordismo, sendo assim, a administração passa a ser denominada gestão, sendo esta denominação devido à nova forma de organização dos trabalhadores no novo momento de produção capitalista.
Este novo modelo de gestão implantadas nas empresas fez com que surgisse o conceito de “fazer mais com menos”, sendo que este influenciou a administração pública de outras instituições, não ficando a escola fora desta nova forma de administração.
Luck (2012) afirma que:

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, associados com a organização de recursos e processos, instigando, mobilizando competências, superando o enfoque administrativo a partir do reconhecimento da dinâmica humana, promovendo a formação dos professores, dos alunos, inovando, criando espaços de aprendizagens significativas, desempenhando de forma efetiva seu papel social (Lück, 2012, p. 34).

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola atenda às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento.
Portanto, na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade. Por isso as gestões das escolas periféricas devem atentar-se às comunidades que as cercam, dessa forma terão a participação da comunidade periférica, que por sua vez é muitas vezes esquecida pelo restante da sociedade.
A escola e a família têm um significado em

comum que é de preparar os jovens para seu futuro na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.
A escola tem uma especificidade, a obrigação de inserir o processo ensino aprendizagem, fundamentais para a instrução de novas gerações.
As famílias têm de dar suporte acolhedor a seus filhos, porém em algumas famílias, preferencialmente nas regiões periféricas esse suporte acolhedor fica a desejar, devido as questões financeiras e questões pessoais.
Existem muitos fatores a serem levados em consideração da relação família e escola. Desses fatores o fundamental é que a ação educativa dos pais difere da escola, nos seus objetivos, como atividades escolares e métodos de ensino.
É perceptível uma confusão na qual cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Alguns professores queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e elas sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são da competência da família.
Logo, uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma.
Acredita-se que equipes multidisciplinares possam colaborar para a construção de um conhecimento. A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança.
Nas escolas de periferia nota-se que os alunos são mais carentes no sentido de família, porque a maioria dos membros das famílias precisam trabalhar período integral, restando pouco tempo para se dedicar mais a seus filhos, esses que chegam nas escolas muitas vezes com falta de carinho, causando transtornos no processo ensino aprendizagem.

A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO SOCIAL
A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.
Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.
O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos e deles entre si, e com o conhecimento.
É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvêlos, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.
Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não

se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para nós educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre podemos prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações por meio de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno aprenderá e encontrará sozinho o caminho para outras aprendizagens. O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

De acordo com Sacristán (1998, p. 34), “a escola da sociedade pós-industrial precisa, urgentemente, desenvolver mecanismos que minimizem as diferenças de origem, mediante a atenção e o respeito à diversidade”. Segundo Delors (1999, p. 50), “a educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

É fundamental que pensemos a respeito da ação do gestor escolar nas propostas educacionais, sendo importante para a instituição escolar e para a história das instituições escolares terem os gestores que atuem de forma estratégica nessa construção histórica.
Segundo Santos (2009, p. 34) "instituir uma gestão democrática, em que as decisões e tarefas são compartilhadas com todos os envolvidos no processo educacional".
Dessa forma, percebe-se que o gestor escolar deve atuar como um incentivador da participação coletiva e respeito aos princípios democráticos, estendendo a participação da comunidade em seu entorno. Dessa forma, refletir sobre a gestão de qualidade e a liderança situacional pode provocar as mudanças necessárias no interior da escola.
De acordo com Paro (1998, p. 7): "não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la".
Segundo Ganzeli (2005):

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2005, p. 57).

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social.
Segundo Paulo Freire (1996, p. 26):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente". (1996, p.126)

Percebe-se então que a escola deve ser democrática enquanto instituição social e chamar o seu entorno para atuar no processo democrático de gestão, ao qual todos participem como protagonistas de uma Escola Democrática.
A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que essa se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.
Na educação há pouco planejamento e, ainda, muito planejamento malfeito, ou feito para cumprir tarefas. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cada escola, como um todo, dentro de seus contextos, foi convidada a construir seu projeto pedagógico. O problema ainda e que não existe cultura da sua elaboração e, em especial, da construção coletiva e do papel orientador do gestor escolar principal pedagogo da escola, isto sem dúvida alguma se traduze em resultados fracos no aproveitamento escolar.
Ação, pensamento e linguagem são fundamentais e são traços marcantes da presença humana no mundo.
Por meio da ação sobre o meio físico e da interação com o ambiente social, no qual a linguagem exerce papel central, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano.
A construção do conhecimento é entendida como resultante de adaptações da criança ao meio, envolvendo dois mecanismos reguladores. A assimilação, por meio da qual a criança exercita os esquemas já construídos, entra em contato, recebe, interage com os dados novos, e a acomodação, pela qual ela se apropria desses dados, incorpora-os e transforma seus esquemas iniciais da assimilação. A construção do conhecimento apoia-se num sistema que ação que visa equilibrações sucessivas: o sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio que é sempre provisório, fica pronto para ser novamente desafiado, entrar em desequilíbrio, assimilar o novo e continuar o processo.
A escola deve responder pelo acesso ao conhecimento que se considera necessário à inserção social, para que os mais jovens se apropriem das conquistas das gerações precedentes e se preparem para novas conquis-

tas. Faz isso por meio da seleção e organização de situações planejadas especialmente para promover a aprendizagem dos conteúdos que são culturalmente valorizados pela sociedade em que ela se insere.
O trabalho escolar pode assumir formas diversas de acordo com as diferentes maneiras de entender a função da escola, o papel do indivíduo na sociedade e o próprio processo de ensino e aprendizagem.
Na sala de aula, a interação que o aluno estabelece com o professor, com outros alunos e com o conhecimento, é que ele vai compondo e ampliando seu repertório de significados. O aluno não é um simples receptor de estímulos e informações: ele tem um papel ativo ao selecionar, assimilar, processar, interpretar, conferir significados, construindo-o seu conhecimento.
As novas aquisições ocorrem na combinação do já conhecido com o novo, pois cada nova aprendizagem acontece a partir dos conceitos, ideias, representações e conhecimentos de que a criança já se apropriou em suas experiências anteriores, numa relação de continuidade ou ruptura: às vezes a nova informação amplia o conhecimento anterior, mas provoca um desequilíbrio, levando a criança a reformular ideias anteriores superando-as por uma visão nova e diferente. Portanto, aprender não consiste apenas em ir somando informações. Ao mesmo tempo em que a criança está aprendendo, a criança está reformulando seus próprios mecanismos de aprender, seu equipamento cognitivo, modificando o que já existe, construindo conhecimentos próprios, constituindo-se a si mesmo.
Nesta perspectiva, a educação escolar deve partir do nível de desenvolvimento efetivo do aluno, mas não para se ajustar a ele e sim para fazê-lo progredir cada vez mais.
O projeto pedagógico é um fator muito importante no desenvolvimento do curso escolar, o papel do gestor da escola como principal pedagogo no desenvolvimento do projeto pedagógico escolar deve influir de maneira determinante nos resultados académicos positivos da escola, porque consideramos que o trabalho de orientador e de controle do gestor da escola, é fator determinante no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Analisar o papel do gestor na condução e no desenvolvimento do trabalho pedagógico no processo ensino aprendizagem visando melhorar as questões pedagógicas e consequentemente obter resultados satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental que a gestão escolar na escola de periferia supere o modelo da administração na medida em que trabalha com os limites deste modelo, a gestão não erradica a administração escolar, ambos devem nortear as ações das instituições escolares, mesmo porque se o modelo administrativo perdurou há tanto tempo é porque tem contribuições importantes a dar para o sistema gerencial. Dessa forma percebe-se que o papel da gestão nas escolas de periferia é importante para que a comunidade em seu entorno seja acolhida e escutada de forma democrática com a participação da população ao seu entorno.
A gestão na escola da periferia deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade, tornando-se expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma.
Cumpre ao gestor escolar ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno da proposta pedagógica que se quer desenvolver. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional ou da comunidade em que a escola está inserida.
Conclui-se que o gestor escolar deve ser o principal pedagogo, já que ele é o maior responsável pelo processo ensino aprendizagem, pois ele é a pedra angular do edifício educativo que o coletivo docente deve construir dia a dia na escola.
Entende-se que a participação do gestor é fundamental em todas as áreas:
administrativa, financeira e principalmente pedagógica, e na escola de periferia essa participação torna-se ainda de maior importância, pois os recursos governamentais muitas vezes são escassos nas regiões periféricas e necessita-se de uma participação maior da comunidade em seu entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1998.

CASTRO, Cláudio Moura. A escola tem a cara do diretor. São Paulo: Abril, Revista Veja, edição 2239, nº 42, 19 de outubro, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FORTUNATI, José. Gestão da Educação Pública: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artemed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Jozina Pires de Araújo. Gestão Democrática na escola: uma estratégia de prazer no trabalho. Dissertação de mestrado em Psicologia apresentada na Universidade Católica de Brasília, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

MARTINS, José do Prado. Gestão Educacional: uma abordagem crítica do pr MORAN, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno;
GÓMEZ, Pérez A.I. Compreender e transformar o ensino. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

VANESSA VOLPI MACHADO

RESUMO
Este estudo aborda a relevância do ato de narrar histórias na Educação Infantil. O objetivo principal é entender o valor de narrar histórias no contexto da Educação Infantil. Através de uma pesquisa qualitativa, descobriu-se que essa atividade incentiva a imaginação, contribui para o crescimento e para a autonomia e o pensamento, permitindo experimentar várias emoções como medo e ansiedade. A pesquisa tem um caráter qualitativo e foi realizada por meio da leitura de artigos, dissertações, monografias. Os contos infantis têm a capacidade de auxiliar as crianças em seus sentimentos, ansiedades e obstáculos. As histórias infantis levam ao Universo da imaginação, tornando-se grandes aliadas no desenvolvimento de bebês, crianças e adolescentes. No âmbito educacional escolar, a atividade de narrar narrativas tem uma presença mais notória na Etapa Inicial do Ensino, cuja proveniência é frequentemente confundida com a narrativa coletiva das crianças. Isso ocorre porque, logo após a interrupção da amamentação, elas eram consideradas seres humanos em miniatura e não necessariamente dependentes dos indivíduos mais velhos. Dessa forma, inversamente, as crianças é que deveriam auxiliar os adultos nas obrigações diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Narração de Histórias; Educação Infantil; Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

A habilidade de relatar eventos é muito antiga. É uma forma mágica que se difundiu desde o seu surgimento por todos os cantos do globo. Em épocas passadas, as pessoas se reuniam ao redor do fogo para descansar após um dia árduo de trabalho, e os mais velhos se regozijavam em compartilhar suas narrativas.

Quando se pensa em crianças, desde tenra idade elas sentem a necessidade de dar vida aos seus sonhos, com certeza através da arte que permite que tudo seja possível, suas fantasias, encantamentos e anseios de explorar outros mundos, pois quando uma criança ouve um conto de fadas, sua imaginação cria outro, de acordo com sua própria percepção.

A narrativa verbal desperta emoções e auxilia no aprendizado da criança. Elas precisam estar imersas em uma cultura que as encoraje a pensar, sentir e experimentar, e a história possui esse poder de despertar a sensibilidade, a emoção e, da mesma forma, ensinar e moldá-las para a vida. Uma história contada de maneira adequada transportará a criança para um universo fabuloso que a fará experimentar uma grande felicidade.

A prática de relatar histórias é uma tradição ancestral que remonta aos tempos pré-escrita, quando as pessoas se valiam da oralidade para compartilhar eventos comunitários, transmitindo assim conhecimentos, tradições, valores, mitos e crenças de uma geração para outra. Além disso, essa prática também servia como forma de entretenimento e lazer (FARIA, 2017).

De acordo com Cavalcanti (2002, p.28), "Há registros de que as primeiras narrativas eram relatos fantásticos sobre a possível origem do mundo". Segundo Cavalcanti (2002, p.63):

A ação de contar/ escutar histórias rende os indivíduos a partir de épocas memoráveis. No transcorrer da história da raça humana, os indivíduos a cada instante compartilharam da ação de contação de história. “O sujeito é por natureza e alma do cidadão da narração, dessa forma um contador de histórias.

Os primeiros textos destinados ao público infantil surgiram no final do século XVII e início do século XVIII. Antes disso, não havia escritos voltados para esse público. A criança participava da vida adulta, compartilhando a mesma literatura. Existiam, então, dois grupos de crianças: as da nobreza e as de famílias menos afortunadas. Cada grupo tinha acesso a uma literatura completamente distinta. Enquanto as crianças da nobreza liam grandes clássicos, as menos favoreci-

das liam ou ouviam histórias de cavalaria e aventura. (NASCIMENTO, 2019).
É fundamental que a narração de contos esteja presente na sala de aula, baseada na aprendizagem e satisfação de poder gerar conhecimentos e aprendizagens.

A literatura está relacionada à prática de ouvir e contar histórias e provém da nossa necessidade de comunicar aos outros experiências, sentimentos e emoções(...) Ao usar as palavras e sobrepor a elas um toque especial de magia e encantamento, cada contador cria suas várias formas de narrar uma história. Foi desta ideia que surgiu o fascínio pelas formas de contar histórias tarefa (aparentemente) tão simples e de tão grande significação para quem escuta. Além de prazerosa a narração privilegia a transmissão de conhecimentos e valores tornando-se também responsável pela formação e desenvolvimento cognitivo e psicológico humano. (BERGMANN E SASSI, 2007, p. 201-202).

A narração de contos desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos e é um fator determinante no desenvolvimento psicomotor do ouvinte. O hábito de contar histórias tem sido uma parte integrante da vida humana há muito tempo, sendo uma tradição oral que precede a escrita.
Esta prática simples serve como um mecanismo para as crianças lidarem com problemas, oferecendo sugestões e exemplos criativos de superação. Esta forma de comunicação atinge profundamente o íntimo da criança, pois as histórias sempre abordam temas e tratam do mal e do bem, propondo uma identificação entre a narrativa e o ouvinte.
Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social cósmica. (PRIETO, p.19, 2011)

A contação de histórias igualmente concebida como método cronológico, acompanha a espécie humana desde o início, oferecendo interatividade e conversação aos primeiros residentes do planeta, e permitindo à humanidade o aprendizado da narrativa dos predecessores, nos dias atuais.
Os contos de fadas são geralmente histórias para crianças que apresentam personagens fantasiosos e maravilhosos como elfos, duendes, magos e fadas. O termo 'fada' refere-se não apenas às fadas, mas também ao cenário fantástico e mágico da história. Contos de fadas, na maioria das vezes tradicionais e transmitidos oralmente de geração em geração. Essas histórias são mais do que apenas finais felizes. Eles retratam verdadeiras lições de moral por meio de personagens. Essas histórias são cativantes e ajudam a aumentar o poder de imaginação e criatividade da criança.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo das obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outros, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO, 1995, p. 18)

Os contos de fadas ajudam as crianças a entender o mundo ao seu redor. Eles vêm a saber o que é a virtude e o que são os vícios. Especialistas em educação infantil dizem que os contos de fadas são importantes porque permitem que as crianças experimentem coisas em suas mentes antes de experimentá-las no mundo real. Nessas histórias, tudo pode acontecer, mas no final da história, há uma solução. As crianças aprendem que deve haver uma solução para quantos problemas você pode enfrentar em sua vida real. Os contos de fadas ensinam as crianças a serem otimistas.

Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a

pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provocações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa. (BETHELHEIM, 2008, p.15).

Estudos mostram que os contos de fadas trazem resultados positivos significativos no desenvolvimento de uma mente jovem.

AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA E A PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contar histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da Alfabetização Infantil. Os contos de fadas atuam como um bloco de construção essencial para a alfabetização. A imaginação das crianças aumenta ainda mais ao ouvir contos de fadas. Pode-se envolver as crianças para discutir como a terra da fantasia ou os mundos incríveis dessas histórias podem ser diferentes ou iguais ao nosso mundo real. Por meio dessa interação com as crianças, isso os ajudará a expressar suas ideias com facilidade.

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. (BETTELHEIM, 2008, p. 20).

Estudos também mostram que atividades regulares de contar histórias podem ajudar a ampliar o vocabulário de uma criança.

As crianças aprendem com os personagens das histórias e isso as ajuda a conectar a situação com suas próprias vidas. As histórias mostram às crianças como ter uma visão positiva em meio a quaisquer ansiedades, batalhas e problemas da vida. Também ensina habilidades de pensamento crítico.

Durante os primeiros anos de meninice, as atividades lúdicas tornamse cada vez mais criativas e dramáticas à medida que a imaginação da criança floresce. Ao imitar os adultos, outras crianças, tipos de televisão, várias situações tipo “faz de conta” são encenadas com miniaturas de tipos humanos e animais, instrumentos do lar, bonecas, bola, argila e o que quer que haja em disponibilidade. “O equipamento de uma criança precisa estar relacionado com a idade e ser bastante variado para não restringir o “faz de conta” e as atividades relacionadas. Para a criança é com ser capaz de imitar as atividades da brincadeira de acordo com suas preocupações e interesses do momento. Ela precisa estar livre para explorar seu ambiente próximo e distante, bem como para procurar partes de detalhes a fim de obter entendimento de seus arredores e se si própria. É por isso que as crianças ensaiam muitas vezes suas experiências menos usuais e excepcionais até que estas comecem a fazer-lhes sentido (PIKUNAS apud PIAGET, 1936/1952: ALMY, 1966, p.217).

O mundo hoje pode ser visto como um lugar assustador. Muitas famílias e mais especificamente as crianças podem passar por um tremendo estresse. Nessa situação, as crianças precisam estar cientes de que coisas ruins acontecem com todos. Os contos de fadas podem ajudá-los a desenvolver resiliência emocional, ajudando-os a conectar as histórias com questões da vida real, onde na maioria das vezes o herói triunfa. Essas histórias mostram a eles que todos nós passamos por desafios na vida e que eles devem estar sempre preparados e acreditar que podem vencer na vida.

De acordo com Abramovich (1999, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Ler contos de fadas para crianças ou contar histórias não é apenas uma base para o desenvolvimento da alfabetização, mas tam-

bém dá ênfase a vários valores e comportamentos interculturais.
Os contos de fadas são ótimas ferramentas para ensinar as crianças sobre o desenvolvimento da história, resolução de conflitos, desenvolvimento de personagens, heróis e vilões e simplesmente ampliar sua imaginação.
Embora muitas vezes esquecidos, os contos de histórias devem ser considerados atemporais.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA
No Brasil apenas é permitido falar em uma literatura específica para crianças aproximadamente no desfecho do século dezenove e começo do século vinte; mesmo que desde a implementação da Imprensa Monárquica, em mil oitocentos e oito, tenham emergido as primeiras publicações destinadas aos jovens.
No entanto, é apenas nos desfechos do século dezenove que se originam os primeiros "Textos de Leitura" escritos por instrutores brasileiros, constituídos por versões e adequações da Literatura do continente europeu com a finalidade de serem difundidos nas instituições educacionais.
A consolidação da criação de literatura infantil no Brasil ocorreu após a Proclamação da República, em um período de urbanização onde surgiu uma população necessitada de educação e ansiosa para consumir os novos produtos culturais. Com a escola desempenhando um papel crucial na transformação da sociedade rural e urbana, houve uma convergência entre os livros infantis e os didáticos.
O grande marco foi a publicação de “A menina do Narizinho Arrebitado” por Monteiro Lobato em 1921. Ele demonstrou a importância de criar histórias para crianças em uma linguagem que elas pudessem entender e apreciar. Com ele, começou a verdadeira Literatura Infantil Brasileira. Lobato não apenas escreveu livros para crianças, mas construiu um mundo para elas. Entre seus predecessores, contemporâneos e sucessores, ele se tornou um marco, embora os que vieram antes dele sejam bastante restritos.
Diferentemente dos clássicos estrangeiros, Lobato não recriou suas histórias a partir de outras; ele as inventou. A maior inspiração de Lobato foi a própria criança, os elementos e ingredientes de sua experiência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetivos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que preenche sua imaginação. Ele redescobriu a criança, reuniu toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, um cenário natural, enriquecido pelo folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil.

Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala dos personagens como no discurso narrador. Com uma obra diversificada quanto ao gênero e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. (CUNHA, 1999, p.93)

Nos seus escritos, a conversa surge naturalmente, resgatando a situação original que dá significado ao processo de comunicação. No Sítio do Pica-pau Amarelo, encontramos Dona Benta, a personagem que narra as histórias para as crianças, recriando o ambiente das antigas narrativas orais, e
Tia Nastácia, a personagem que “orienta” as crianças (Pedrinho e Narizinho),
“outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó.
Segundo Kupstas (1993, p. 17):
Os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Uma característica definidora dos contos de fadas segue organicamente da tradição oral e popular implícita: a combinação e recombinação de tramas e personagens familiares, dispositivos e imagens. Eles podem estar ligados a um conto de fadas conhecido em

particular - como Gato de Botas ou Cinderela -, mas os contos de fadas são genericamente reconhecíveis, mesmo quando a identidade exata da história em particular não é clara.
De acordo com Albino (2010, p. 4):
Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Portanto, a literatura representa momentos históricos e contribui no processo ensino aprendizagem, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Percebe-se isso por meio dos contos de fadas desde as eras mais antigas até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as narrativas, os pequenos começam a entender que seus temores e dúvidas diminuem conforme o professor os faz pensar sobre eles, suas interações sociais começam a ter menos conflitos, graças aos momentos de diálogo sobre os acordos da classe, como normas de convivência e respeito.
O afeto começa a aparecer através do respeito ao próximo, atitudes altruístas e carinhosas. Assim, a criança começa a perceber que a amizade é uma conquista essencial para seu dia a dia.
Os contos de fadas auxiliam os pequenos a lidar com sentimentos de angústia e frustração. Por meio deles, as crianças começam a entender que adversidades podem ocorrer na vida de alguém e podem ser temporárias, pois sempre há uma pessoa bondosa, que para eles pode ser a fada, para ajudar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou até a professora.
As histórias e os contos mantêm a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se afirmar que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, principalmente, o desejo de narrar os sonhos, sinais de uma vida imaginária mais intensa. Nota-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou ouve uma história, vivencia várias experiências e começa a imaginar, fazendo uma interação entre a história e sua vida real.
As histórias e os contos de fadas contribuem para o processo de ensinoaprendizagem e na cultura brasileira há uma grande influência. Através dos contos de fadas, pode-se observar os problemas internos dos indivíduos, principalmente das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
ALBINO, L. Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 2 nov.2023.
ALMEIDA, Valquíria Dias de etal. A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v.6, n.6, p.3817-3828,2017. ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. 3ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
BARROSO, T.S.N.; SILVA, C.R. Literatura na Educação Infantil: a influência da contação de histórias no processo de formação de pequenos leitores. Revista Maiêutica, Indaial, v. 3, n. 1, p.13-18,2015.
BERGMANN, L. M.; SASSI, R. G. O humor na literatura infantil. Educação Unisinos, v. 11, n. 3, p. 200-205, set./dez. 2007.
BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paze TerraS/A ,2009.
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.
Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:

MEC/SEF, 2006.
BUSATTO, Cléo. Contar e encantar- pequenos segredos da narrativa. Petropolis: Vozes,2003.
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Callandde Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2011.
CARVALHO, Bárbara V. A Literatura Infantil: histórica e crítica. 5ª ed. São Paulo: Global,1987.
CAVALCANTI, Joana. Caminhosdaliteraturainfantil.3ªed. São Paulo, Paulus, 2009.
COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.
COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise.3.ed. São Paulo:Quíron,1984.
_____. Panorama histórico da literatura Infantil - juvenil. 1ª ed. São Paulo: Ática,1991.
COLOMBO, F. J. A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora. 211f.Tese (Doutorado) – Ensino na Educação Brasileira. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília,2009.
DIAS, Mônica de Santana; SANTOS, Terezinha Oliveira. Contação de histórias e a identidade feminina. A Cor das Letras,-v.21,n.2,p.131-141,2020.
FARIA, et al; A influência da contação de histórias na Educação Infantil.
Mediação, Pires do Rio-GO, v.12, n.1, p. 30-48, jan-dez.2017.
LAJOLO, M. O que é literatura. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed., 1995.
MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. MACHADO, Ana Maria. Textura: sobre leitura e escritos. RJ. Nova Fronteira, 2002.
MEDEIROS, Fábio H. N., MORAES, Taiza M. R. Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2010.
MATEUS, A.N. B.; SILVA, A.F; PEREIRA, E.C; SOUZA, J.N.F: ROCHA, L. G.M.; NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas:
Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2020.
PIKUNAS, J. Desenvolvimento Humano. 3 ed. São Paulo: Mc Grau – Hill do Brasil. LTDA, 1979.
PRIETO, B. (Orgs.) Contadores de Histórias: Um Exercício para muitas Vozes. 1. ed. Rio de Janeiro: s. ed., 2011. 240 p.
SANTOS, A. F; RODRIGUES, G.P; ASSUNÇÃO, M.B. & FLAVIANO, S.L.L.
"Quem quiser que conte outra": A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis,2016.
ZIRALDO. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Nova Escola, (Fundação Vítor Civita, nº25, out. 1988.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA VISÃO DE PIAGET E VYGOTSKY

VILMA OLIVEIRA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo propor ponderações acerca do desenvolvimento humano sob a visão de Piaget e Vygotsky. Levando em consideração os quatro períodos no processo evolutivo da espécie destacados por Piaget, assim como, a visão piagetiana que permite simplificar a questão que envolve o desenvolvimento humano, em relação a uma conjuntura de relações independentes entre o sujeito e o objeto, que englobam mecanismos complexos. Nesse sentido, este estudo busca perceber que todos os processos do desenvolvimento humano são distintos e interdependentes e predominam em alguma fase da vida. Para Piaget, apesar de o homem possuir uma estrutura biológica que possibilita seu desenvolvimento mental, isso por si só não garante o aparecimento de fatores favoráveis ao seu desenvolvimento global, pois este só se dá inteiramente com a interação do indivíduo com o meio a ser explorado. O conceito de interação social é um dos focos da obra de Vygotsky, que enfatiza a didática entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem. Palavras chave: Piaget. Vygotsky. Desenvolvimento Humano.

INTRODUÇÃO

Compreender o processo ensino-aprendizagem é algo altamente complexo e que envolve profundo conhecimento de como o ser humano desenvolve e processa a cognição.

A teoria de Piaget, bem como a de Vygotsky, com suas respectivas bases epistemológicas representam importantes contribuições para a compreensão do fenômeno aprendizagem.

A pedagogia que se inspira numa concepção consciente de educação está fundamentalmente interessada em introduzir, no trabalho docente, elementos de mudança que assegure a qualidade pretendida para o ensino. E, coerente com esse pressuposto, busca-se garantir ao aluno, através do professor, uma formação mais sólida e abrangente, que privilegie o processo de construção do conhecimento. Este processo é compreendido como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio natural, social e cultural.

O que se deve considerar é que o ato de ensinar e de aprender é uma constante troca, e, que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem, nas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo.

Vygotsky traz em seus estudos um conceito que pode ser utilizado para compreender como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação do/a professor/a ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica: trata-se do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky enfoca em sua teoria de transmissão de conhecimento da cultura para a criança, que os indivíduos interagem com agentes sociais, constroem e internalizam o conhecimento que esses seres instruídos possuem. Enquanto que Piaget, não acreditava que a transmissão direta desse tipo fosse viável. Para ele as crianças adquirem uma forma própria de se desenvolver no social, mediante a construção pessoal desse conhecimento.

Neste trabalho, algumas reflexões com base nas referências consultadas serão apresentadas, abordando a complexidade do desenvolvimento humano e as relações, suas particularidades, peculiaridades e as aprendizagens fixadas pelas trocas, interações, processo de socialização e mediações indispensáveis na vida em comunidade, sob a visão de Piaget e Vigotsky.

PIAGET, VIGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para PIAGET, o desenvolvimento humano é a mudança progressiva que ocorre no indivíduo, ele não é pré-estabelecido e nem imposto. Para PIAGET, “é o desequilíbrio que gera o desenvolvimento, pois este é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio

para outra de equilíbrio superior".
PIAGET é sem dúvida uma grande referência quando o assunto é o ser humano e seu desenvolvimento, o modelo piagetiano prima pela comprovação científica de suas pesquisas.
PIAGET, considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana: Primeiro período: Sensório motor (0 a 2 anos); Segundo período: Préoperatório (2 a 7 anos); Terceiro período: Operações concretas (7 a 11/12 anos); Quarto período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).
Cada fase é caracterizada por diferentes formas de organização e pode sofrer variações no início e/ou no término de acordo com a estrutura biológica de cada indivíduo.
Período Sensório Motor compreendido entre 0 a 2 anos é para
PIAGET, "a passagem do caos ao cosmo", pois "a criança nasce num universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes, com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e casualidade reduzida ao poder das ações em uma forma de onipotência". A criança conquista o universo que acerca mediante a percepção (do que se encontra em seu campo visual) e os movimentos a exemplo da sucção.
Ao final deste período, a criança já se percebe e progressivamente vai adquirindo habilidades, "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (PIAGET, 1969).
No período Pré-Operatório, entre 2 e 7 anos, PIAGET afirma que o marco da passagem da fase anterior para esta é o aparecimento da "função simbólica", ou seja, a linguagem emerge. Essa fase é caracterizada pelo egocentrismo, a criança não entende uma realidade de onde ela não faça parte pelo fato de ainda não conceber esquemas conceituais e da lógica, embora o pensamento já apresente transformações importantes, na linha piagetiana, pode-se considerar linguagem como uma condição necessária, porém, sozinha não é suficiente para totalizar o desenvolvimento humano.
Período das Operações Concretas (7 a 11/12 anos), quando chega a esta fase a criança já se libertou do egoísmo e desenvolve a capacidade de coordenar ações dos diferentes pontos de vista, já consegue se colocar na condição do outro interiorizando suas ações, ou seja, inicia o processo de realização de operações mentais independendo das influências das ações físicas, raciocina de forma mais coerente.
La Taille pontua que "a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para um copo B, de diâmetro menor)", indica que a criança transpôs a fase pré-operatória.
Piaget considera que nessa fase o indivíduo consegue abstrair dados da realidade e também diz que o crescimento ocorre de forma mais lenta que nos períodos anteriores.
Período das Operações Formais, 12 anos em diante, é a fase que a criança amplia suas capacidades adquiridas na fase anterior, consegue formar esquemas conceituais e executar operações mentais.
Para Piaget, é neste período que o indivíduo desenvolve sua "capacidade de criticar sistemas sociais" e consegue pensar em modificar códigos de conduta criando os seus, enfim, ele adquire autonomia e finaliza a construção do seu equilíbrio, conseguindo atingir um padrão intelectual para toda a vida adulta. Suas funções e capacidades não são findadas, pois o desenvolvimento continuará ocorrendo no decorrer de toda vida do indivíduo.
Vale ressaltar que para PIAGET, não se pode deixar de fora o desenvolvimento da "moral", e que esta ocorre por etapas, dentro dos estágios do desenvolvimento humano. Para Piaget (1977 apud La Taille 1992), "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras".
A visão piagetiana permite simplificar a questão que envolve o desenvolvimento humano pois ele explica que existe uma conjuntura de relações independentes entre o sujeito e o objeto, e que essas relações envolvem mecanismos complexos e englobam outros fatores que são complementares, tais como: "o processo de maturação do organismo, a

experiência com objetos, a vivência social e, inevitavelmente a equilibração do organismo ao meio".
A equilibração é um processo de caráter universal, dada que ocorre para todos os indivíduos da espécie humana, podendo sofrer variações de acordo com o meio cultural onde o sujeito esteja inserido.
Piaget diz que o organismo sempre está em busca de novas formas de adaptação e "o equilíbrio é o norte desejado mas que nunca alcança".
Adaptação para PIAGET é: "o equilíbrio dinâmico entre os processos da assimilação e da acomodação", e assim é que se chega a equilibração.
Há dois mecanismos distintos, porém indissociáveis que se complementam na adaptação: a assimilação e a acomodação.
Assimilação para PIAGET, marca o indivíduo com a introdução de novos conhecimentos e a ordenação e incorporação de dados da realidade já conhecidos de acordo com esquemas já existentes. Na assimilação a ação do sujeito predomina sobre o objeto, isso ocorre especialmente na fase do período sensório motor, quando a criança começa a explorar tudo o que há em sua volta.
Nesse processo o sujeito busca solucionar um problema usando a estrutura cognitiva já adquirida a partir da interpretação da realidade que lhe rodeia, é um processo contínuo e exige constante adaptação do sujeito.
Para Piaget, a acomodação predomina na fase pré-operatória, nessa etapa a criança se esforça para demonstrar seus conhecimentos e a ação do objeto predomina sobre o sujeito.
Nesta fase o sujeito passa por mudança na estrutura mental já existente e absorve novos conhecimentos para avançar na construção do desenvolvimento. "Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre estas formas e meio" (PIAGET, 1969).
Todos os processos do desenvolvimento humano são distintos e interdependentes e predominam em alguma fase da vida.
A epistemologia genética de PIAGET estuda as "transformações que ocorrem no ser nos processos de desenvolvimento", para ele, apesar do homem possuir uma estrutura biológica que possibilita seu desenvolvimento mental, isso por si só não garante o aparecimento de fatores favoráveis ao seu desenvolvimento global, pois este só se dá inteiramente com a interação do indivíduo com o meio a ser explorado.
Enquanto a interação é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato.
O processo de interação social acontece quando as pessoas se relacionam ativamente em prol da construção do conhecimento cooperativo e os atores desse processo assumem papéis para que a aprendizagem aconteça.
Este fenômeno é cuidadosamente estudado pela Psicologia Social. O aspecto mais importante da interação é a comprovação que ela modifica comportamentos.
São condições indispensáveis à associação humana: os contatos sociais e a interação.
O conceito de interação social é um dos focos da obra de VYGOTSKY, que enfatiza a didática entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem.
Interação social é o resultado da estimulação recíproca entre pessoas. Ela é a base de toda vida social.
Ao interagirem, as pessoas não se veem apenas como objeto, mas como indivíduos com atitudes, expectativas de comportamento, sentimentos e capacidade de julgamento. O contato social seja direto ou indireto é um pré-requisito, essencial, ao processo, pois é por ele que se estabelecerá a comunicação.
Fatores como cooperação (que é um trabalho conjunto), é um processo fundamental na educação e na sala de aula, o trabalho cooperativo pode contribuir para que os alunos aprendam a conviver com os outros, valorizando a coletividade.
Na convivência humana acaba acorrendo competições. Existem pessoas que competem pelo prazer de participar e outras participam exclusivamente com o intuito de vencer e esse fato pode gerar conflitos. O conflito busca obter recompensas pela eliminação ou enfraquecimento dos rivais. Na acomodação é que surge um acordo entre indivíduos para acalmar ou amenizar um conflito, essas ações acontecem entre gru-

pos ou individualmente e procura explicar o modo como pessoas ou grupos interagem na sociedade.

A interação dos homens com a realidade na visão de VYGOTSKY (1998), se processa nas e pelas relações sociais e não ocorre de maneira imediata e direta, mas de forma mediada e essa mediação introduz o aprendiz na compreensão do significado do seu mundo e na sua cultura.

Para PIAGET, os indivíduos desenvolvem sistemas conceituais que lhes permitem compreender e transformar a si e ao ambiente e a adquirir suas próprias crenças.

O relacionamento humano é de fundamental importância na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor-aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental da espécie humana.

O processo pelo qual o indivíduo assimila os aspectos sociais de comportamento, que variam conforme diferentes grupos sociais e culturais são definidos como socialização. Este processo inclui os padrões de relacionamento de uma cultura, os valores sociais, os princípios éticos, os modos de conceber e praticar a educação do homem.

A família será a responsável pelos fatores que favorecerão o processo de socialização da criança. Um fato marcante para que a socialização ocorra mais naturalmente são as referências sociais que a criança adquire com um familiar, pois desde o nascimento o sujeito interage com parceiros diversos que lhes ajuda a significar o mundo e a si mesmo, constroem relações afetivas com adultos que lhes cuidam, essas relações são chamadas de apego, onde são construídos vínculos essenciais à inserção da criança em outros grupos sociais. As instituições educacionais responsáveis pelos cuidados básicos da criança também desempenham um papel de suma importância para a formação dos primeiros elos sociais.

A socialização é um processo que implica em interação social e envolve modificações na esfera da vida e das relações humanas. Este processo inicia-se na infância e continua ao longo da vida. É um processo pelo qual o indivíduo é preparado para participar dos sistemas sociais. Durante esse processo o sujeito sofre várias transformações.

A socialização integra todos os domínios da vida da pessoa. Os hábitos alimentares, as noções do certo e errado, os comportamentos físicos, as relações com as outras pessoas, são os resultados adquiridos deste processo.

Não podemos falar de relações humanas sem abordar a questão da identidade do sujeito.

A identidade engloba, um sentido consciente de singularidade individual, um esforço inconsciente para manter a continuidade da experiência e uma solidariedade para com os ideais do grupo.

Os padrões básicos de identidade emergem, portanto, da afirmação ou repúdio das identificações infantis e da maneira que o processo social e histórico da época identifica a geração.

Há tempos os estudos da psicologia do desenvolvimento humano, afirma que a identidade é constituída ao longo da história do sujeito desde o seu nascimento e estará sempre em formação. Tudo que envolve a sociabilidade e a socialização depende da identificação e da predisposição de cada indivíduo, sendo da natureza humana a necessidade de estar e participar de um grupo social, sendo que o indivíduo, livre, emancipado, não pode existir sem a sociedade.

A transmissão da cultura se dá através da educação e a socialização é a transmissora desse processo. Ela contribui para o indivíduo desenvolver sua personalidade e também o insere na sociedade.

A socialização acontece todos os dias de nossas vidas, é contínua, não é planejada e dela depende viver bem em comunidade.

Já o conceito de mediação pedagógica tem origem em dois vocábulos:

mediação (do latim ‘mediatione’), ato ou efeito de mediar uma ação, que tem a conotação de intervenção, de intercessão, de intermédio, visando buscar um acordo; e pedagogia (do grego ‘paidogogia’) que visa conduzir ao caminho do aprendizado (AURÉLIO, 1986).

A mediação é uma prática muito antiga e um processo não adversarial dirigido a desconstrução de impasses e resolução de proble-

mas. Ela é uma disciplina de pleno direito e é capaz de atingir assuntos, sentimentos e emoções em diversos níveis de conflitos entre os seres humanos, especialmente no meio familiar e no âmbito escolar.

Na contemporaneidade as relações humanas estão cada vez mais complexas e conflituosas e a sociedade em transformação demanda por novos métodos e habilidades para fortalecer e preservar as relações entre indivíduos, é nesse momento que a mediação se concretiza como alicerce da sociedade.

Em qualquer situação social pode emergir um conflito, e ele pode necessariamente não ser fenômeno da violência, mas pode deteriorar o clima de convivência pacífica.

Quando a origem do conflito é expressada, demonstrada, a solução se aproxima.

Os interesses e expectativas nas relações interpessoais, levam as partes a pactuarem, e, se as necessidades e desejos forem correspondidos, haverá equilíbrio na relação, caso contrário, sentimentos como medo, raiva, angústia, desprezo, desconforto e frustração provocará outros sentimentos negativos como: agressão, fuga e paralisia.

A mudança de realidade, (encontrar o desconhecido) justifica o medo e provoca impotência conduzindo o indivíduo a caminhos que não pensou trilhar.

A mediação preza pela cultura da paz e colabora para uma convivência pacífica onde o diálogo viabiliza o entendimento. Ela, (a mediação) requer a participação efetiva de indivíduos em busca da solução de problemas e se baseia no diálogo e reflexão sobre suas responsabilidades, direitos e obrigações.

Para VYGOTSKY, a mediação é qualquer atividade que permita ao homem apropriar-se de conceitos e categorias historicamente constituídos. Ele enfatiza que os signos e os instrumentos são atividades mediadoras essenciais nas relações mediadas.

As atividades denominadas instrumentos permitem ao homem modificar o ambiente em que vive, ela é inerente ao trabalho humano. As denominadas signos, são elementos que atuam no sistema psíquico do homem e permite lembrar e perpetuar a cultura socialmente constituída.

Vygotsky salienta que a mediação por signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, a relação entre o pensamento e a linguagem. Ainda de acordo com VYGOTSKY (1991), um exemplo é a linguagem escrita, pois ela permite a comunicação além do tempo presente, sendo uma das formas de transmissão de cultura mais utilizada. Ele ressalta que a diferença entre a linguagem escrita e a oral, é que a escrita não ocorre naturalmente, ela depende de um ensino específico elaborado e este normalmente é proporcionado com a mediação da escola.

Mediação pedagógica significa que os diferentes conteúdos das diferentes disciplinas, são tratados de forma interdisciplinar de maneira a contextualizar e possibilitar uma aprendizagem como um ato educativo de participação, criatividade, expressividade e relacionalidade dentro de um horizonte educacional satisfatório.

É crescente a necessidade de compreender como aprender e ensinar dentro da complexidade das práticas educativas onde os saberes são trocados e experimentados mutuamente.

PIAGET aponta que a mediação pedagógica adquire conotação com fundamentação não só na ação, mas na avaliação do trabalho do professor,segundo ele, “educar é adaptar o indivíduo ao meio social, compreendendo a estrutura do pensamento e o mecanismo da vida social, especialmente na infância”.

Diante da necessidade e realidade global, a mediação tem entre suas funções vitais, a resolução de problemas, a regulação social e complementa os mecanismos que busca uma sociedade mais igualitária em prol de uma educação de qualidade com mais resultados positivos.

Nos últimos anos, a mediação aparece em todos os âmbitos da convivência humana, trazendo consigo uma valorização das práticas pedagógicas e pacíficas.

A mediação abordada pela multiplicidade de olhares que se integram, permite que os indivíduos modifiquem suas atitudes frente às dificuldades enfrentadas especialmente na área da aprendizagem formal oferecida na escola, ambiente onde o aprendiz também vive e se constitui como um ser de desejos, de pensamentos e de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destaca que segundo Piaget o desenvolvimento humano é a mudança progressiva que ocorre no indivíduo, porém não se pode deixar de fora o desenvolvimento da "moral" e que esta ocorre por etapas, dentro dos estágios do desenvolvimento humano.

Ao decorrer do estudo fica evidenciado que para Piaget há dois mecanismos distintos, porém indissociáveis que se complementam na adaptação: a assimilação que marca o indivíduo com a introdução de novos conhecimentos e a ordenação e incorporação de dados da realidade já conhecidos de acordo com esquemas já existentes, enquanto a acomodação predomina na fase pré-operatória, nessa etapa a criança se esforça para demonstrar seus conhecimentos e a ação do objeto predomina sobre o sujeito.

Outro aspecto salientado na pesquisa diz respeito a interação dos homens com a realidade na visão de Vygotsky que se processa nas e pelas relações sociais e não ocorre de maneira imediata e direta, mas de forma mediada e essa mediação introduz o aprendiz na compreensão do significado do seu mundo e na sua cultura. Nesta fase o sujeito passa por mudança na estrutura mental já existente e absorve novos conhecimentos para avançar na construção do desenvolvimento.

E ainda, Vygotsky trata a mediação como qualquer atividade que permita ao homem apropriar-se de conceitos e categorias historicamente constituídos.

Assim, o presente estudo possibilita reflexões em relação a instituição escolar como um espaço privilegiado de interações, tendo ela a função vital de organizar os saberes e propiciar aos alunos momentos de investigação, transformação, construção e solidificação de novas e significativas aprendizagens, sabendo que os indivíduos são capazes de irem além de suas capacidades imediatas.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, B.H.F. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1cd--rom. 1994.

. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira, 2ª edição. Rio de Janeiro, 1986.

LATAILLE. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LATAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1969.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes,1987.

. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In : LURIA, LEONVIEV. VYGOTSKY et al. Psicologia e Pedagogia. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1991d.

. O desenvolvimento psicológico na infância. SãoPaulo: Martins Fontes, 1998.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL