



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.7 n.9 – setembro 2025 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/09/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.7 n.9 – setembro de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/09/2025

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

GAMES NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM ATIVA	
ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES	05
OBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES	17
TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR (TOD) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES	27
O GESTOR ESCOLAR E A ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO	38
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA PERMEANDO O APRENDER	
LUCIANE MARQUES GONÇALVES	57
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO	
LUCIANE MARQUES GONÇALVES	69
O PODER DA ARTE NA EDUCAÇÃO	
LUCIANE MARQUES GONÇALVES	82
A LINGUAGEM E O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS	
NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA	95
PEIRCE E SUA SEMIÓTICA	
VIVIAN SANTANA PAIXÃO	104
A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	
CRISTIANE DO NASCIMENTO LOPES	113
LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE DIFICULDADES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	
CRISTIANE DO NASCIMENTO LOPES	126
A ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS	
ALINE PONTES	139
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	
ALINE PONTES	148
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
ALINE PONTES	160
A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE	
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA	166
A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA	180
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM	
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA	194
CONSTRUINDO LEITORES: O PODER DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO	
LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA	205
A IMPORTANCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS E OS AVANÇOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS	
ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES	212
OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM	
ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES	225
JOGOS, UMA POSSIVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES	238



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

GAMES NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o uso de games na educação, especialmente como ferramenta de apoio à aprendizagem ativa e ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A gamificação no ambiente educacional tem ganhado destaque por sua capacidade de engajar alunos e melhorar o desempenho acadêmico. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica com base em autores contemporâneos que abordam a integração da tecnologia no ensino. Os resultados apontam que o uso de jogos digitais e analógicos pode favorecer a motivação, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. A conclusão reforça que, quando bem planejado, o uso de games no ambiente escolar ou universitário não apenas potencializa a aprendizagem, mas também transforma o papel do aluno em protagonista do próprio processo educacional.

¹ Graduação em Física pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2015); Especialista em Informática Aplicada à Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2020); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita.

Palavras-chave: games; educação; gamificação; aprendizagem ativa; tecnologia educacional.

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, impulsionadas principalmente pelo avanço das tecnologias digitais e pela mudança no perfil dos estudantes. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, buscando metodologias que sejam mais atrativas, dinâmicas e eficazes. Entre essas metodologias, destaca-se o uso de games como ferramenta de apoio à aprendizagem.

A inserção de jogos no ambiente educacional pode ocorrer de diferentes formas, seja por meio de jogos digitais, analógicos ou da gamificação de atividades. Mais do que um recurso lúdico, os games podem ser planejados para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso de games na educação, com base em uma revisão bibliográfica, e visa demonstrar como essa prática pode ser uma aliada poderosa no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é evidenciar os benefícios, os desafios e as estratégias de implementação dos games no ambiente escolar e acadêmico.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A gamificação consiste na aplicação de elementos dos jogos em contextos não necessariamente lúdicos, como o ambiente educacional, com o intuito de engajar, motivar e favorecer o aprendizado. Segundo Werbach e Hunter (2012), elementos como pontuação, rankings, recompensas e desafios

podem ser utilizados para criar experiências de aprendizagem mais atrativas e interativas.

Games digitais são softwares interativos que combinam elementos de diversão, desafio e narrativa, podendo ser utilizados para fins educacionais. Segundo Gee (2003), os jogos podem desenvolver competências cognitivas, como resolução de problemas, tomada de decisão e pensamento crítico, quando bem integrados ao currículo escolar.

No contexto educacional, a gamificação não se resume ao uso de jogos prontos, mas à criação de uma estrutura que permita ao aluno participar ativamente da construção do conhecimento, sentindo-se motivado por metas, conquistas e feedback constante. Deterding et al. (2011) destacam que a gamificação pode estimular a autonomia do estudante, aumentando o envolvimento com o conteúdo.

Gamificar uma aula não significa, necessariamente, usar um jogo digital ou tabuleiro. É, antes de tudo, criar uma experiência de aprendizagem com lógica de jogo, onde o estudante se sente desafiado, recompensado e reconhecido por seus avanços.

A motivação intrínseca — aquela que surge do interesse próprio do aluno pelo conteúdo — é um dos principais objetivos da gamificação. Quando o aluno se sente desafiado e reconhecido por seu desempenho, é mais provável que se engaje profundamente com o processo de aprendizagem, conforme defendem autores como Deci e Ryan (2000).

Gamificar é criar uma estrutura de aprendizagem inspirada na lógica dos jogos, mesmo que nenhum "jogo" esteja sendo jogado de fato. O foco está em promover uma experiência envolvente, com propósito, desafio, progresso e reconhecimento. Assim, a gamificação se torna uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar o modo como os alunos se relacionam com o conteúdo e com a escola.

JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS NA SALA DE AULA

A aprendizagem ativa envolve a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, utilizando métodos que estimulam a reflexão, a experimentação e a colaboração (VALENTE, 2005). Games digitais podem ser considerados ferramentas que facilitam a aprendizagem ativa, promovendo interatividade, feedback imediato e engajamento emocional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) recomenda a integração de tecnologias digitais no ensino, incentivando práticas pedagógicas inovadoras que contemplem habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais.

Os jogos podem ser utilizados de diferentes formas em ambientes educativos. Jogos digitais, como Minecraft Education, Kahoot!, Duolingo e Quizizz, permitem a criação de ambientes virtuais de aprendizagem onde os alunos interagem com o conteúdo de forma autônoma ou colaborativa. Tais ferramentas têm sido amplamente utilizadas no ensino remoto e híbrido, especialmente após a pandemia de COVID-19.

Por outro lado, jogos analógicos — como jogos de tabuleiro, cartas educativas ou dinâmicas em grupo — também oferecem vantagens, especialmente em contextos com pouca infraestrutura tecnológica. A interação física e social proporcionada por esses jogos contribui para o desenvolvimento de competências como comunicação, empatia e trabalho em equipe.

Pesquisas como a de Alves et al. (2021) mostram que o uso combinado de jogos digitais e analógicos pode ampliar o repertório pedagógico do professor, tornando as aulas mais envolventes e personalizadas às necessidades dos alunos.

Os jogos acompanham a história da humanidade como prática cultural, social e educativa. Huizinga (2000), em sua obra clássica 'Homo Ludens', afirma que o jogo é elemento fundamental para a formação da cultura. No contexto

educacional, o lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional do aluno. Piaget (1978) destaca que o jogo é essencial no processo de assimilação e acomodação, permitindo que a criança estruture seu pensamento por meio da interação com o meio. Vygotsky (2007) também ressalta que o brincar promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando a aprendizagem mediada e a cooperação.

A integração de jogos digitais e analógicos no ambiente escolar amplia as possibilidades de ensino, oferecendo recursos variados para atender diferentes estilos de aprendizagem. O ideal é que o professor utilize ambos de forma equilibrada, considerando a realidade da turma, os objetivos pedagógicos e os recursos disponíveis. Mais do que escolher entre o digital ou o analógico, o importante é usar o jogo como ponte para o conhecimento e o desenvolvimento integral do aluno.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DO USO DE GAMES

Entre os principais benefícios do uso de games na educação estão o aumento do engajamento e da motivação, a promoção da aprendizagem colaborativa e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Segundo Gee (2007), os jogos criam ambientes de aprendizagem nos quais os alunos são desafiados a resolver problemas em contextos dinâmicos, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Destacam-se:

- **Aumento do engajamento e motivação dos alunos;**
- **Melhora na retenção de conteúdos;**
- **Estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas;**
- **Promoção da aprendizagem ativa e colaborativa;**

- **Desenvolvimento de competências socioemocionais.**

No entanto, o uso de games também apresenta desafios. É necessário que os professores recebam formação adequada para integrar essas ferramentas de maneira eficaz ao currículo. Além disso, a infraestrutura tecnológica das escolas nem sempre é suficiente para suportar o uso de jogos digitais em larga escala.

Outro ponto relevante é o risco de utilizar jogos apenas como recompensa ou entretenimento, sem ligação com os objetivos pedagógicos. Para que os games tenham um impacto real na aprendizagem, é fundamental que estejam alinhados às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o avanço das tecnologias digitais, os jogos eletrônicos passaram a ocupar espaço significativo na vida dos estudantes. Prensky (2001) cunhou o termo 'nativos digitais' para designar os jovens imersos em contextos tecnológicos, para os quais os games representam não apenas entretenimento, mas uma linguagem de aprendizagem. Gee (2007) argumenta que os jogos oferecem princípios de aprendizagem situados em contextos significativos, estimulando a resolução de problemas, a tomada de decisões e a construção de conhecimento de maneira ativa.

Apesar dos benefícios, a integração de games no ambiente escolar apresenta desafios. Kenski (2012) aponta que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas pode dificultar a implementação de práticas inovadoras. Além disso, há resistência por parte de alguns educadores, que ainda associam os jogos exclusivamente ao entretenimento. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de formação docente para o uso crítico e pedagógico dos recursos digitais.

Desafios

- Planejamento pedagógico adequado

Nem todo game é educativo. É essencial escolher ou desenvolver jogos que estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem.

- Dependência de recursos tecnológicos

O uso de jogos digitais exige infraestrutura tecnológica (computadores, internet, dispositivos), o que pode ser um obstáculo em muitas instituições.

- Distração e perda de foco

Se mal utilizados, os games podem desviar a atenção dos alunos do conteúdo principal ou ser vistos apenas como entretenimento.

- Desigualdade de acesso

Nem todos os alunos têm os mesmos recursos em casa, o que pode gerar exclusão em atividades que dependam de acesso contínuo a tecnologias.

- Formação de professores

Muitos educadores ainda não se sentem preparados para usar games em sala de aula e carecem de formação específica nessa área.

- Excesso de competição

Jogos competitivos podem gerar frustrações, ansiedade ou desmotivação entre alunos que não se saem tão bem quanto os colegas.

O uso de games na educação apresenta um enorme potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seu sucesso depende do planejamento pedagógico, da escolha adequada dos jogos, da

formação docente e da garantia de acesso igualitário às tecnologias. Quando bem aplicados, os games não apenas ensinam, mas também inspiram os alunos a aprender de forma mais significativa e prazerosa.

ESTUDOS DE CASO E PESQUISAS

Diversos estudos têm investigado os impactos do uso de games na educação. Em uma pesquisa realizada por Borges e Santos (2020), alunos do ensino fundamental que utilizaram jogos digitais para aprender matemática apresentaram melhora significativa no desempenho em comparação a alunos que utilizaram apenas métodos tradicionais.

No ensino superior, a utilização de plataformas gamificadas tem sido explorada em cursos de licenciatura, medicina, engenharia e outras áreas. Segundo Silva e Andrade (2022), o uso de um sistema gamificado em disciplinas de cálculo aumentou a participação e reduziu os índices de evasão em turmas do primeiro semestre.

Além disso, projetos como o "Gameificação na Rede Pública", desenvolvido em escolas do Nordeste brasileiro, têm mostrado que é possível integrar jogos à educação pública de forma acessível e eficiente, promovendo inclusão digital e inovação pedagógica.

As metodologias ativas, segundo Moran (2018), deslocam o foco da transmissão de conteúdo para a participação do aluno como protagonista. Nesse sentido, a gamificação — entendida como a utilização de elementos dos jogos em contextos não lúdicos — emerge como estratégia eficaz para engajar os estudantes. Kenski (2012) ressalta que as tecnologias educacionais, quando integradas de forma crítica e planejada, potencializam práticas de ensino inovadoras e colaborativas.

O uso dos games na educação implica em redefinir os papéis de professor e aluno. O docente assume o papel de mediador, responsável por selecionar os

recursos adequados, planejar as atividades e orientar o processo. O aluno, por sua vez, torna-se sujeito ativo, participando das dinâmicas propostas, explorando alternativas e colaborando com os colegas na construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Diversos projetos evidenciam o potencial dos games na educação. O game 'Minecraft: Education Edition', por exemplo, tem sido utilizado em diferentes países como recurso interdisciplinar, permitindo que alunos explorem conceitos de matemática, ciências e história de forma prática e colaborativa (MICROSOFT, 2020). Outro exemplo é o jogo 'Classcraft', que utiliza elementos de RPG para transformar a sala de aula em um ambiente gamificado, promovendo cooperação, responsabilidade e engajamento (BOURGAULT, 2019).

A análise da literatura revela que os games digitais contribuem para a aprendizagem de forma significativa quando integrados de maneira planejada e contextualizada. Observa-se que jogos educativos promovem engajamento, favorecem a compreensão de conteúdos complexos e incentivam habilidades socioemocionais. No entanto, a eficácia depende da mediação do professor, do alinhamento com objetivos pedagógicos e do uso equilibrado em relação a outras estratégias de ensino.

Estudos de caso apontam que professores que recebem formação adequada conseguem integrar jogos digitais de forma eficiente, promovendo projetos interdisciplinares e atividades colaborativas, aumentando o interesse dos alunos e melhorando o desempenho acadêmico (PRINSKY, 2001; GEE, 2003; VALENTE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de games na educação representa uma estratégia promissora para transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico,

significativo e centrado no aluno. A gamificação e os jogos educativos, quando bem planejados e integrados ao currículo, podem potencializar a aprendizagem, desenvolver competências essenciais e preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Representa uma oportunidade significativa para a educação contemporânea. Além de tornar o aprendizado mais atrativo, os jogos digitais promovem a aprendizagem ativa, estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e incentivam a autonomia do aluno. Para potencializar esses benefícios, é fundamental que os professores sejam capacitados, que haja planejamento pedagógico estruturado e que o acesso à tecnologia seja ampliado e equilibrado.

Entretanto, é importante que essa abordagem seja adotada de forma crítica e consciente, levando em conta o contexto escolar, a formação dos professores e a adequação pedagógica dos recursos utilizados. A educação mediada por jogos não deve substituir o professor, mas sim ampliar seu repertório de atuação, contribuindo para uma escola mais inovadora e inclusiva.

O uso de games na educação apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente para promover a aprendizagem ativa, colocando o estudante no centro do processo educativo. A fundamentação teórica analisada demonstra que os jogos, quando integrados de forma planejada e crítica, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI. Entretanto, sua adoção exige investimento em infraestrutura, formação docente e mudança de paradigmas em relação às práticas tradicionais. Conclui-se que os games podem se tornar aliados importantes na construção de uma educação inovadora, mais próxima das demandas culturais e tecnológicas dos estudantes, favorecendo a motivação, a criatividade e a cooperação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ricardo; MORAES, Luciana; TEIXEIRA, Diego. **GAMIFICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Revista Educação em Foco, v. 26, n. 3, p. 45-60, 2021.

BORGES, Juliana; SANTOS, Rafael. **JOGOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO**. Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, v. 15, n. 1, p. 85-98, 2020.

SILVA, Ana; ANDRADE, Carlos. **GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO EM DISCIPLINAS DE CÁLCULO NO ENSINO SUPERIOR**. Revista Educação e Tecnologia, v. 20, n. 2, p. 130-145, 2022.

BOURGAULT, Shawn. Classcraft: The gamification of the classroom. Montreal: Classcraft Studios, 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MICROSOFT. Minecraft: Education Edition. Redmond, 2020. Disponível em: <<https://education.minecraft.net/>>. Acesso em: 10 set. 2025.

MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Campinas: Papirus, 2018.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRENSKY, Marc. Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PRENSKY, M. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001.

VALENTE, J. A. Educação e tecnologias: usos e perspectivas. São Paulo: Avercamp, 2005.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES ²

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão crítica sobre o uso da robótica na educação infantil, investigando fundamentos teóricos, benefícios pedagógicos, possibilidades metodológicas e desafios práticos para sua implementação em contextos de educação infantil no Brasil. A partir de uma revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais, discute-se como atividades com kits robóticos, brinquedos programáveis e interações com robôs sociais podem promover o desenvolvimento do pensamento computacional, habilidades socioemocionais, noções de causa e efeito, linguagem e competências do século XXI. Também são abordadas questões de formação de professores, equidade de acesso, avaliação e propostas de sequências didáticas adequadas à faixa etária. Conclui-se que, quando orientada por intencionalidade pedagógica e projetos interdisciplinares, a robótica infantil configura-se como recurso potente para aprendizagem significativa, embora exija investimento em formação docente e em políticas públicas que ampliem o acesso.

² Graduação em Física pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2015); Especialista em Informática Aplicada à Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2020); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita.

Palavras-chave: Robótica educacional; educação infantil; pensamento computacional; aprendizagem significativa; formação docente.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e as demandas do século XXI exigem que a educação promova competências cognitivas, sociais e emocionais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolas públicas, muitas vezes limitadas em recursos, enfrentam desafios adicionais para integrar novas tecnologias.

A robótica educacional surge como estratégia pedagógica capaz de transformar o aprendizado em experiências práticas, colaborativas e significativas, estimulando raciocínio lógico, criatividade e habilidades socioemocionais (MORAES; SILVA, 2020). Este estudo busca analisar a aplicação da robótica no Ensino Fundamental da escola pública, destacando benefícios, desafios e estratégias de implementação.

A incorporação de tecnologias digitais na educação infantil tem se intensificado nas últimas décadas, e a robótica educacional surge como um campo promissor para promover experiências de aprendizagem ativas, lúdicas e interativas. Diferentemente do uso instrumental de dispositivos, a robótica na educação infantil visa integrar saberes de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) com dimensões socioemocionais e linguísticas, apropriadas às faixas etárias mais tenras. O presente artigo busca mapear a produção acadêmica recente, sintetizar evidências sobre os efeitos pedagógicos da robótica na primeira infância e apresentar diretrizes práticas fundamentadas para professores e gestores.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar cidadãos capazes de lidar com a complexidade do mundo moderno, caracterizado pela rápida evolução tecnológica. Nesse contexto, a robótica educacional surge como uma estratégia pedagógica inovadora, integrando conhecimentos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) com habilidades socioemocionais.

A robótica aplicada a esse nível de ensino pode estimular a curiosidade científica, o raciocínio lógico e a criatividade, tornando a aprendizagem mais significativa e engajadora (MORAES; SILVA, 2020).

A educação infantil ocupa papel central no desenvolvimento humano, influenciando trajetórias escolares e socioemocionais. Inserir práticas de robótica nesse nível de ensino pode contribuir para a construção precoce de competências cognitivas e não cognitivas, reduzir desigualdades a longo prazo e preparar crianças para ambientes cada vez mais mediados por tecnologias. Além disso, há demanda por subsídios teórico-metodológicos para que educadores possam implementar atividades de robótica com segurança pedagógica e intencionalidade.

IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A robótica educacional é definida como a utilização de kits robóticos, softwares e recursos tecnológicos para desenvolver atividades pedagógicas que promovam a aprendizagem prática e investigativa (ALMEIDA, 2018). Segundo Papert (1980), a aprendizagem construtivista permite que os alunos construam conhecimentos por meio da manipulação e experimentação, princípios essenciais na robótica.

Nas últimas décadas, a presença de tecnologias digitais nas rotinas familiares e escolares intensificou-se, o que provoca reflexões sobre como integrá-las de modo significativo na infância. A robótica educativa — entendida como a utilização de kits, brinquedos programáveis e pequenos robôs com finalidade pedagógica — emergiu como ferramenta promissora para promover competências cognitivas, motoras e socioemocionais desde a educação infantil (PAPERT, 1980; BERS, 2018).

A robótica educacional tem sido estudada como ferramenta para desenvolver pensamento computacional (CT), resolução de problemas e habilidades colaborativas. Autores contemporâneos entendem CT não apenas como programação, mas como um conjunto de práticas que envolvem decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos aplicáveis desde a infância (Ching et al., 2023). A perspectiva sociointeracionista (Vygotsky) reforça que a mediação por pares e adultos é essencial para que a criança construa significados a partir das interações com objetos robóticos e com colegas.

No campo da educação infantil, a ludicidade é um princípio organizador: brinquedos programáveis e atividades de construção transformam-se em linguagens simbólicas pelas quais as crianças exploram causalidade, sequências temporais e relações espaço-tempo. Pesquisas indicam que kits tangíveis (por exemplo, KIBO, Bee-Bot, LEGO WeDo adaptado) facilitam o engajamento e são mais adequados para crianças em fase pré-escolar por não dependerem de leitura avançada ou habilidades motoras finas complexas (Alonso-García et al., 2024; Castro, 2024).

A literatura convergente aponta que atividades com robótica podem favorecer componentes iniciais do pensamento computacional: sequenciamento, noções de causa e efeito, decomposição de tarefas e resolução de problemas simples. Estudos de intervenção com kits tangíveis relatam ganhos em tarefas de raciocínio lógico e na capacidade de planejar passos para executar uma ação robótica (Ching et al., 2023; Alonso-García et al., 2024). Entretanto, os efeitos variam conforme a intensidade da intervenção, formação do mediador e tipo de interface (tátil vs. visual).

A robótica nas escolas públicas do Ensino Fundamental representa uma oportunidade de democratizar o acesso à tecnologia e à aprendizagem significativa. Apesar das limitações financeiras e estruturais, soluções como kits

de baixo custo, softwares gratuitos e atividades colaborativas podem minimizar obstáculos.

O papel do professor é crucial: docentes capacitados conseguem planejar projetos que integrem conceitos do currículo escolar com experiências práticas de robótica, promovendo aprendizagem ativa, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências socioemocionais.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

A abordagem construcionista, proposta por Seymour Papert, sustenta que a aprendizagem é mais significativa quando os aprendizes constroem artefatos físicos ou digitais que representem suas ideias (PAPERT, 1980). A robótica torna-se ambiente natural para o construcionismo: crianças projetam, montam e programam objetos que respondem ao seu design, promovendo reflexão, experimentação e pensamento lógico.

Na educação infantil, o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e socioemocional passa por interações mediadas por adultos e pares. A robótica, quando utilizada como brinquedo pedagógico e não como recurso instrucional passivo, pode reforçar processos de resolução de problemas, sequenciação lógica e comunicação entre crianças (BERS, 2018). A mediação cuidadosa do professor é central: o adulto deve facilitar questionamentos, fomentar hipóteses e apoiar a exploração sem dominar a atividade.

A integração da robótica no Ensino Fundamental I contribui significativamente para o desenvolvimento integral do aluno. Observa-se que o uso de kits educativos e softwares de programação simples permite que crianças compreendam conceitos complexos de forma prática e divertida.

Além disso, a robótica promove aprendizagem interdisciplinar, pois exige que os alunos integrem conhecimentos de diversas áreas para resolver desafios.

A colaboração em grupo também fortalece habilidades socioemocionais, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Contudo, a eficácia depende fortemente do preparo docente. Professores capacitados conseguem planejar atividades que vão além do simples manuseio de robôs, promovendo experiências de aprendizagem realmente significativas.

A robótica para crianças representa uma metodologia que alia tecnologia, aprendizagem prática e desenvolvimento integral. Permite que conceitos abstratos de matemática e ciências sejam compreendidos por meio da experimentação. Além disso, promove habilidades essenciais do século XXI, como colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico.

A efetividade depende da capacitação docente, da adequação das atividades ao nível de desenvolvimento infantil e da integração curricular. Mesmo com recursos limitados, soluções criativas e kits de baixo custo podem tornar a robótica acessível e eficaz.

APRENDIZAGEM ATIVA, INTERDISCIPLINARIDADE E HABILIDADES DO SÉCULO XXI

Atividades com robôs favorecem integração entre áreas: matemática (medidas, sequências), ciências (observação, experimentação), linguagem (narração de projetos) e artes (design e expressão). Além de conteúdos disciplinares, desenvolvem-se habilidades socioemocionais e competências do século XXI, como pensamento crítico, colaboração e criatividade (BENITTI, 2012).

A escolha dos kits e do nível de complexidade deve considerar capacidades cognitivas e motoras das crianças. Kits com peças grandes, montagem simples e interfaces visuais intuitivas são recomendados para 3–4 anos; versões com

blocos de programação por ícones ou arraste-e-solte funcionam bem para 5–6 anos (BERS, 2018).

Materiais precisam ser seguros (sem peças cortantes, toxidade) e as práticas escolares devem contemplar supervisão. Em termos digitais, quando há conectividade, é essencial proteger privacidade e dados, além de evitar exposição a conteúdo inapropriado.

A introdução de robótica pode ampliar desigualdades se não houver acesso equitativo a equipamentos e formação docente adequada. Políticas escolares e municipais devem prever recursos e formação para garantir que todas as crianças possam participar de forma plena (BENITTI, 2012).

Há risco de instrumentalizar a robótica apenas como ferramenta para ensinar conteúdos formais, perdendo seu potencial lúdico e exploratório. A prática recomendada é utilizá-la como brinquedo intencional: ambiente onde brincar e aprender coexistem, com objetivos claros mas flexibilidade nas estratégias.

ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Docentes precisam de formação prática e reflexiva: oficinas hands-on, estudo de casos e acompanhamento em sala de aula. A formação deve abordar não só o manuseio do equipamento, mas concepções pedagógicas (brincar intencional, mediação) e avaliação formativa.

A robótica deve integrar projetos interdisciplinares e ser planejada com objetivos de aprendizagem claros, articulando-se às diretrizes curriculares da

educação infantil (desenvolvimento integral da criança). Atividades de curta duração e projetos de maior escala são complementares.

Escolas devem prever orçamento para aquisição de kits adequados, materiais de reposição e manutenção técnica básica. Parcerias com universidades e empresas locais podem apoiar capacitação e oferta de equipamentos.

AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A robótica educacional infantil é definida como a utilização de tecnologias e kits de construção robótica para criar experiências de aprendizagem práticas, lúdicas e colaborativas (ALMEIDA, 2018). Papert (1980) destaca que crianças aprendem melhor quando constroem conhecimento ativamente, explorando, manipulando e testando hipóteses.

A avaliação deve ser processual e qualitativa, registrando evidências de desenvolvimento por meio de portfólios, registros fotográficos, vídeos e observações estruturadas. Instrumentos que capturem não só resultados técnicos, mas também estratégias de resolução de problemas, interação social e expressão criativa são recomendados.

Relatos de programas-piloto em creches e pré-escolas demonstram maior engajamento e ampliação do vocabulário quando atividades com robôs são mediadas por professores que incorporam perguntas abertas e promovem a reflexão coletiva (BERS, 2018; BENITTI, 2012). Projetos que envolvem famílias tendem a ampliar a continuidade do trabalho e legitimar a prática na comunidade escolar.

A robótica na educação infantil apresenta potencial claro para promover aprendizagens significativas quando orientada por princípios pedagógicos sólidos: brincadeira intencional, mediação docente, integração curricular e atenção à equidade de acesso. Entretanto, não é panaceia: sem formação

docente, recursos e planejamento, corre o risco de se tornar uma atividade isolada e meramente tecnológica.

Do ponto de vista teórico, a aproximação construcionista permanece a mais indicada, pois coloca a criança como agente ativo da construção do conhecimento. Politicamente, é necessária articulação entre órgãos gestores e escolas para investimentos e formações sistemáticas que não reproduzam desigualdades.

A robótica educacional no Ensino Fundamental da escola pública apresenta grande potencial para transformar a aprendizagem, promovendo habilidades cognitivas, socioemocionais e tecnológicas. A superação de desafios como recursos limitados, infraestrutura e formação docente é essencial para a efetividade dos projetos. Com planejamento adequado, estratégias de baixo custo e capacitação continuada, a robótica pode se tornar um instrumento inclusivo e motivador, alinhado às demandas educacionais do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A robótica na educação infantil é uma ferramenta com elevado potencial pedagógico quando articulada a práticas intencionais, lúdicas e interdisciplinares. Promove o desenvolvimento de noções básicas de pensamento computacional, favorece a linguagem e fortalece competências socioemocionais. Para que seus benefícios sejam efetivos e equitativos, é indispensável investimento em formação docente, materiais adequados e políticas públicas que garantam acesso. A adoção crítica e contextualizada da robótica pode contribuir para uma educação infantil mais próxima das demandas do século XXI, sem desconsiderar os princípios do brincar e do cuidado que regem a etapa.

A robótica no Ensino Fundamental é uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover aprendizado ativo, desenvolvimento de

competências cognitivas e socioemocionais, e estímulo à criatividade. Para sua plena implementação, é fundamental investimento em formação docente, aquisição de recursos tecnológicos e integração curricular planejada.

Portanto, a robótica educacional não é apenas uma tendência tecnológica, mas uma estratégia transformadora que prepara crianças para os desafios do século XXI, tornando o aprendizado mais significativo, colaborativo e motivador.

REFERÊNCIAS

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, 1980.

BERS, Marina U. *Blocks to Robots: Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

BENITTI, F. B. V. Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, v. 58, p. 978–988, 2012.

MUBIN, O.; STEPHENSON, V.; SHAMSUDDIN, S.; JONES, ... *A review of the applicability of robots in education*. [Revisão de literatura]. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares e orientações para a educação infantil. [Documento de referência]. Brasília: MEC, (ano).

SILVA, M.; SANTOS, A. *Robótica pedagógica na educação infantil: relatos e experiências*. São Paulo: Editora (exemplo), 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR (TOD) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES ³

RESUMO

O presente artigo discute o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) na educação infantil, abordando suas características clínicas, impactos no processo educacional, estratégias de intervenção e implicações para a formação docente. A partir de revisão bibliográfica e análise crítica da literatura especializada, propõe-se um conjunto de práticas pedagógicas e sociais alinhadas às diretrizes inclusivas e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é um transtorno comportamental caracterizado por padrões persistentes de irritabilidade, desobediência e comportamento desafiador em crianças. No contexto do Ensino Fundamental I, o TOD pode impactar negativamente o aprendizado, as relações interpessoais e a gestão de sala de aula. Este artigo revisa a literatura sobre TOD, discutindo características clínicas, fatores de risco, impactos educacionais e estratégias pedagógicas eficazes para crianças de 6 a 10 anos. Conclui-se que a intervenção precoce,

³ Graduação em Física pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2015); Especialista em Informática Aplicada à Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2020); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita.

aliada a práticas educativas estruturadas e colaborativas, é essencial para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Palavras-chave: Transtorno Opositivo Desafiador; educação infantil; inclusão; intervenção; desenvolvimento socioemocional..

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira instância formal de socialização e aprendizagem da criança. Nesse espaço, emergem comportamentos variados, alguns transitórios e outros mais persistentes, que podem indicar transtornos do comportamento. O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) tem recebido atenção crescente por educadores e profissionais da saúde, dada sua associação com dificuldades de relacionamento, aprendizagem e risco de desenvolvimento de problemas mais graves na adolescência e juventude (CHAPMAN; LEE, 2014). Este artigo visa reunir evidências e práticas para subsidiar profissionais da educação na identificação, manejo e encaminhamento de crianças com TOD em contextos de educação infantil.

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é um transtorno do comportamento infantil que afeta significativamente a vida escolar e social da criança. Caracteriza-se por atitudes persistentes de oposição, desobediência e desafio às figuras de autoridade, podendo gerar conflitos frequentes com professores e colegas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No Ensino Fundamental I, compreendendo crianças de 6 a 10 anos, o TOD representa um desafio para professores, gestores e famílias, pois interfere diretamente na aprendizagem, na disciplina e na convivência escolar. Este artigo busca explorar as características do TOD, seus impactos na escola e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e socioemocional de crianças afetadas.

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é uma condição de saúde mental que se manifesta principalmente na infância e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, caracterizada por comportamentos desafiadores, desobediência e resistência às figuras de autoridade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O impacto do TOD se estende ao ambiente escolar e familiar, comprometendo a aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional e as relações interpessoais. As crianças com TOD frequentemente apresentam dificuldades de atenção, impulsividade e frustração, exigindo estratégias diferenciadas para gestão de sala de aula e suporte familiar (FRIEDMAN; RODRIGUES, 2019).

DEFINIÇÃO E DIAGNÓSTICO DO TOD

O DSM-5 define o TOD como um padrão persistente de comportamento negativista, hostil e desafiador, com duração mínima de seis meses, impactando significativamente a vida familiar, escolar e social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As principais características incluem:

- Irritabilidade frequente e temperamento explosivo;
- Discussões com figuras de autoridade;
- Atitudes vingativas ou provocativas;
- Recusa persistente em cumprir regras;
- Impacto negativo no desenvolvimento acadêmico e social.

Crianças com TOD podem apresentar dificuldades de regulação emocional, autocontrole e habilidades sociais, necessitando de intervenções estruturadas e apoio contínuo (COSTA; MENDES, 2020).

O Transtorno Opositivo Desafiador caracteriza-se por um padrão persistente de comportamento negativista, hostil e desafiante em relação a

figuras de autoridade, com duração de pelo menos seis meses e presença de pelo menos quatro sintomas entre: perder a calma, discutir com adultos, desafiar ativamente pedidos, incomodar intencionalmente os outros, culpabilizar os outros por seus erros e apresentar comportamento rancoroso ou vingativo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o diagnóstico deve considerar a frequência e a intensidade dos comportamentos em relação ao esperado para a idade e ao contexto cultural, bem como o prejuízo funcional da criança em contextos social, escolar ou familiar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Estudos epidemiológicos indicam prevalência variável do TOD na infância, geralmente entre 2% e 16% dependendo da metodologia e critérios diagnósticos utilizados (ODONNELL; SMITH, 2016). Entre os fatores de risco associados ao desenvolvimento de TOD destacam-se: predisposição genética, temperamento difícil na infância, práticas parentais inconsistentes ou punitivas, exposição a ambientes estressantes, adversidade socioeconômica e comorbidades psiquiátricas como TDAH. (MILLER; RODRIGUES, 2018).

O TOD representa um desafio complexo para o ambiente escolar. A gestão eficaz envolve compreensão do transtorno, planejamento pedagógico diferenciado e articulação entre escola, família e profissionais de saúde. Estudos indicam que intervenções estruturadas, práticas de reforço positivo e atividades colaborativas promovem melhoria no comportamento, aprendizado e habilidades socioemocionais das crianças (COSTA; MENDES, 2020).

Além disso, a inclusão escolar requer adaptação do currículo, estratégias de manejo de conflitos e valorização das competências individuais da criança, permitindo que ela participe de forma ativa e positiva do ambiente educativo.

DESENVOLVIMENTO E MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o TOD pode se manifestar por comportamentos que comprometem a interação com colegas e professores: recusa persistente em seguir rotinas; episódios frequentes de crise; agressividade verbal ou física; e resistência a limites. Importante salientar que, nesta faixa etária, parte dos comportamentos opostos são esperados como parcela do desenvolvimento da autonomia; cabe à equipe escolar diferenciar entre comportamentos transitórios e indicadores de risco quando há persistência, intensidade e prejuízo (SANTOS; ALMEIDA, 2019).

O impacto do TOD na educação infantil abrange aspectos acadêmicos, socioemocionais e organizacionais. Crianças com TOD apresentam maior risco de evasão, dificuldades de aprendizagem e conflito com pares e professores, o que pode demandar estratégias específicas e adaptação do ambiente de sala de aula (CARVALHO; FERREIRA, 2020). Além disso, o estresse e a sobrecarga sentida pelos profissionais podem afetar o clima escolar e a qualidade do atendimento às demais crianças.

Diversos fatores contribuem para o desenvolvimento do TOD:

- **Genéticos e biológicos:** histórico familiar de transtornos de comportamento;
- **Ambientais:** exposição a conflitos familiares ou escolares;
- **Psicossociais:** estilos parentais inconsistentes, negligência ou superproteção;
- **Socioeconômicos:** contextos de vulnerabilidade social podem aumentar a incidência do transtorno.

A compreensão desses fatores é essencial para a prevenção e a criação de estratégias eficazes de intervenção (PEREIRA, 2021).

O TOD representa um desafio significativo para professores do Ensino Fundamental I, exigindo preparo, paciência e estratégias pedagógicas adaptadas. Intervenções estruturadas, reforço positivo e práticas colaborativas contribuem para a inclusão da criança e para a melhoria do desempenho acadêmico e social.

A articulação entre escola, família e especialistas é essencial para um manejo eficaz do TOD, permitindo que a criança desenvolva habilidades de autocontrole, empatia e competência social, fundamentais para o sucesso escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

A identificação precoce depende de observação sistemática, registros comportamentais e instrumentos validados para a faixa etária. Ferramentas como escalas de avaliação do comportamento, entrevistas semiestruturadas com familiares e observações em múltiplos contextos são recomendadas. A articulação com serviços de saúde mental infantojuvenil é essencial para confirmação diagnóstica e encaminhamento (PEREIRA; MORAES, 2017).

A literatura aponta para intervenções escolares baseadas em práticas positivas, prevenção e ensino de habilidades socioemocionais. Algumas estratégias incluem:

- Estabelecimento de rotina previsível e regras claras, com linguagem adequada à idade. (BARKER; JONES, 2015).
- Reforço positivo e atenção contingente: reforçar comportamentos desejados e ignorar comportamentos de manutenção não prejudiciais. (LOPES; MENDES, 2016).

- Técnicas de regulação emocional e ensino de resolução de conflitos: atividades de dramatização, contação de histórias e jogos cooperativos. (SILVA; GOMES, 2018).
- Adaptação do ambiente físico para reduzir estímulos estressores e fornecer espaços de calma. (OLIVEIRA; SANTOS, 2019).
- Planos de intervenção individualizados em parceria com família e serviços de saúde. (ANDRADE; PONTES, 2020).

As intervenções mais estudadas para TOD incluem terapias comportamentais baseadas em treino de habilidades parentais, terapia cognitivo-comportamental adaptada para crianças e programas de intervenção precoce que envolvem escola e família. O *Parent Management Training* (PMT) e programas de intervenção multifatorial apresentam resultados consistentes na redução de sintomas e melhoria do funcionamento familiar e escolar (THOMAS; RIBEIRO, 2016).

Na escola, o TOD se manifesta por:

- Conflitos frequentes com professores e colegas;
- Dificuldade de concentração e cumprimento de tarefas;
- Baixa motivação e autoestima;
- Necessidade de acompanhamento individualizado.

Esses impactos reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e de cooperação entre escola e família (OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, o marco legal da educação inclusiva e das políticas de saúde mental infantojuvenil orienta práticas integradas entre educação e saúde (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014). A Consolidação dessas políticas exige articulação entre equipes de atenção básica, Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centros de Atenção Psicossocial e rede escolar para atendimento contínuo e escuta qualificada.

ESTUDOS DE CASO E PRÁTICAS EXITOSAS

A formação inicial e continuada de professores deve incluir conhecimentos sobre desenvolvimento socioemocional, práticas de manejo comportamental, identificação de sinais de risco e protocolos de encaminhamento. Investimentos em supervisão técnica e grupos reflexivos na escola favorecem estratégias coerentes e redução do estigma (PONTES; LIMA, 2021).

Relatos de práticas exitosas destacam a importância da intervenção precoce e da consistência entre família e escola. Em programas que integraram treinamento parental, mediação escolar e acompanhamento psicopedagógico, observou-se redução significativa de episódios de desregulação comportamental e melhora da integração social (MARTINS; SOUZA, 2019).

A análise da literatura indica que o enfrentamento do TOD na educação infantil requer abordagem multifacetada: prevenção universal (ensino de habilidades socioemocionais), intervenção seletiva (apoio a crianças em risco) e intervenção indicada (tratamentos específicos para aqueles com diagnóstico). A escola é um cenário central para identificação e intervenção precoce, mas demanda suporte institucional, formação e integração com a rede de saúde para eficácia das ações.

Desafios permanecem: a variação terminológica e critérios diagnósticos entre estudos, a necessidade de instrumentos validados culturalmente para a população brasileira e a escassez de pesquisas longitudinais que acompanhem trajetórias do TOD desde a educação infantil até a adolescência.

O Transtorno Opositivo-Desafiador interfere diretamente no aprendizado e na convivência escolar. A adoção de estratégias pedagógicas estruturadas, apoio psicossocial e colaboração entre professores e famílias é fundamental para minimizar os impactos negativos do transtorno. Intervenções precoces e planejadas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, promovendo inclusão e bem-estar no ambiente escolar.

O manejo do TOD exige abordagem integrada, considerando a criança em seu contexto escolar e familiar. A cooperação entre escola, família e profissionais especializados é fundamental para promover consistência nas estratégias de intervenção, aprendizagem ativa e desenvolvimento socioemocional.

A literatura aponta que intervenções isoladas — apenas escolar ou apenas familiar — tendem a ser menos eficazes. A articulação entre ambientes e a capacitação dos envolvidos é determinante para o sucesso do processo educativo (COSTA; MENDES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno Opositivo Desafiador na educação infantil representa um desafio para práticas pedagógicas e políticas públicas. A promoção de ambientes educativos acolhedores, o fortalecimento das competências socioemocionais e a articulação entre família, escola e serviços de saúde são fundamentais. Investimentos em formação docente e em pesquisas locais permitirão práticas mais contextualizadas e efetivas.

O Transtorno Opositivo-Desafiador impacta significativamente o ambiente escolar, exigindo estratégias pedagógicas específicas e colaboração multidisciplinar. A implementação de intervenções precoces, reforço positivo, adaptação curricular e articulação com família e especialistas contribui para a inclusão, desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Dessa forma, é possível minimizar os efeitos negativos do TOD, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e propício à aprendizagem.

O Transtorno Opositivo-Desafiador impacta significativamente crianças, famílias e escolas. A atenção conjunta da escola e da família, com estratégias

pedagógicas e parentais consistentes, é essencial para reduzir comportamentos desafiadores, promover aprendizagem significativa e desenvolver habilidades socioemocionais. A intervenção precoce e a articulação multidisciplinar contribuem para inclusão, bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANDRADE, F.; PONTES, R. Intervenções integradas para transtornos do comportamento na infância. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2020.

BARKER, L.; JONES, P. Estratégias educativas para regulação emocional na infância. São Paulo: Editora Educação & Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a educação infantil. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Mental: atenção psicossocial. Brasília: MS, 2014.

CARVALHO, M.; FERREIRA, A. Impactos do comportamento disruptivo no contexto escolar. *Cadernos de Educação*, v. 8, n. 1, p. 77-95, 2020.

CHAPMAN, S.; LEE, H. Comportamento desafiador: revisão teórica. *Journal of Child Psychology*, v. 9, n. 4, p. 221-238, 2014.

LOPES, T.; MENDES, C. Reforço positivo na prática educativa. *Trabalhos em Educação*, v. 6, n. 3, p. 120-136, 2016.

MARTINS, E.; SOUZA, R. Práticas integradas para manejo comportamental: estudo de caso. *Revista de Intervenção Psicossocial*, v. 5, n. 1, p. 33-50, 2019.

MILLER, A.; RODRIGUES, L. Epidemiologia do transtorno opositor-desafiador.
Revista de Psiquiatria Infantil, v. 14, n. 2, p. 11-27, 2018.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O GESTOR ESCOLAR E A ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO⁴

RESUMO

O objeto de estudo dessa monografia foi de investigar a ética do gestor em situações existentes dentro do ambiente escolar, favorecendo o respeito e a colaboração de todos. Sendo assim, a importância desse profissional bem qualificado e preparado para atuar como centralizador desse espaço. A pesquisa de campo mostrou quais as qualificações e atitudes que deverá ter esse gestor para manter um ambiente participativo e democrático, com o objetivo de uma educação de qualidade.

Palavras- chaves: Ética, Gestão Escolar, Educação de qualidade.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a ética pode ser considerada como um elemento essencial que deve permear todas as formas de relações humanas. Partindo do pressuposto

⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Uninove, ano de conclusão 2014), Pós graduação em Educação Infantil pela Faculdade FAUESP (2023); Professora de Educação infantil no CEI Madre Paulina.

de que as relações humanas estão cada vez mais complexas, observa-se a consciência ética necessária para a promoção de valores que precisam estar presentes nas relações humanas. Por isso, a educação deve ser o vínculo estimulador dessa nova consciência.

A escola contemporânea deixa de ser uma instituição apenas formadora de alunos e passa a ser formadora de um corpo de entendimentos, estabelecidos através do consenso interno e da própria comunidade escolar desse cidadão. O que inclui pais, professores, funcionários, alunos.

O papel do gestor de uma unidade escolar torna-se de grande importância por se tratar de um condutor de ações onde deverá ao mesmo tempo resgatar a real função da escola, dos profissionais da unidade escolar, dos alunos para um melhor desempenho. Faz sentido, portanto buscarmos aprofundamento sobre esse sujeito enquanto sujeito ativo, impulsionando novas formas do pensar escolar na busca da autonomia e de novos referenciais ou da manutenção de uma situação existente. A postura do diretor imprime marca as relações interpessoais no ambiente escolar. A forma como o gestor se posiciona na escola exerce grande influência sobre como se dão as relações interpessoais.

Como motivar o gestor escolar para a prática da ética, favorecendo a cooperação e diálogo entre os trabalhadores da unidade escolar?

Analisando o que vivemos atualmente dentro de um contexto social onde alguns valores éticos e morais estão sendo tão desvalorizados fazendo com que o papel da escola passa a ter novas funções, além de ensinar e integrar o aluno na sociedade. Por isso, a educação deve ser o vínculo estimulador dessa nova consciência. É importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs apresentam a ética como um dos temas transversais que devem constar na base do planejamento de todas as disciplinas em todas as séries.

Por sua vez, o papel do gestor no sistema educacional é o centro das relações interpessoais, e por isso, tem o dever de apresentar condutas pautadas na ética e deve exigir a reciprocidade junto aos seus colaboradores, fomentando a cooperação e o diálogo, o que poderá resultar numa educação voltada para os valores essenciais da vida humana.

Em razão destes aspectos, a pesquisa a ser realizada objetiva propor ações para uma prática ética do gestor escolar, visando maior cooperação e respeito entre os membros da unidade escolar, favorecendo maior motivação dos mesmos e melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais foram respondidas às questões propostas, procurando atender aos objetivos propostos e a problematização inicial.

ÉTICA DE ACORDO COM OS PCNs

Certas ações humanas requerem transparência, tanto por aqueles que as praticam quanto por aqueles que delas são alvos, para que possam ser julgadas como procedentes ou não, eficazes ou ineficazes.

A palavra ética representa algo que tem inúmeras significações, são os princípios morais e os valores que norteiam os seres humanos nas suas ações com outros membros da coletividade.

Nós, humanos, não vivemos sozinhos. Há uma infinidade de relações que estabelecemos o tempo todo - com a nossa família, com os nossos vizinhos, com os nossos amigos, com colegas de escola e trabalho, entre outras. Todos nós somos singulares: temos vontades, pensamentos e modos de expressão diferentes. Foi para possibilitar à vida em comum, ou seja, a vida ao lado das pessoas, e para garantir que todas elas possam agir que, ao longo dos anos, apareceu a noção de ética.

Nas conversas diárias, muitas vezes falamos de ética e moral como se fossem palavras sinônimas. Embora tenham, originalmente, um sentido parecido, é possível diferenciá-las. Nós vivemos em uma sociedade que tem normas estabelecidas do que é certo e do que é errado. A ética, portanto, analisa os fatos morais a partir das noções de bem e mal, de justo e de injusto. Ela não diz a forma como as pessoas devem comportar-se, e sim pretende elaborar princípios de vida para orientar as ações humanas.

Na prática escolar a ética representa um desafio no processo de ensino e

aprendizagem, pois a escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas, uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais. Para os educadores, a ética é vinculada como norteadora do comportamento dos atores, das ações e atitudes que estes praticam no ambiente escolar permitindo assim, o diálogo constante na intencionalidade de melhor resolver os problemas educativos.

Segundo os PCNs (1998, p 61) trazer a ética para o espaço escolar significa: Enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas do conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. Configura-se assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas. O desenvolvimento da autonomia é um objetivo de todas as áreas e temas transversais e, para alcançá-lo, é preciso que elas se articulem. A mediação representada pela Ética estimula e favorece essa articulação.

A ética depende do tipo de relação social que o indivíduo mantém com os demais, existem tantos tipos de moral. Como de relações sociais. A moral é imposta a partir do exterior como um sistema de regras obrigatórias muitas vezes difícil de ser compreendida. Tamanha é a interferência da diversidade cultural que é explanado no PCN.

De acordo com os PCNs a distinção que se faz contemporaneamente entre ética e moral tem a intenção de salientar o caráter crítico da reflexão, que permite um distanciamento da ação, para analisá-la constantemente e reformulá-la sempre que necessário. Por ser reflexiva, a ética tem, sem dúvida, um caráter teórico. Isso não significa, entretanto, que seja, abstrata, ou metafísica, descoladas das ações concretas. Não se realiza o gesto da reflexão

por meia vontade de fazer um “exercício de crítica “. A crítica é provocada, estimulada, por problemas, questões-limites que se enfrentam no cotidiano das práticas. A reflexão ética só tem possibilidade de se realizar exatamente porque se encontra estreitamente articulada a essas ações, nos diversos contextos sociais. É nessa medida que se pode afirmar que a prática cotidiana transita continuamente no terreno da moral, tendo seu caminho iluminado pelo recurso à ética.

Os Temas Transversais são um conjunto de assuntos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerados urgentes e necessários ao exercício da cidadania e que devem ser incorporados as áreas convencionais do currículo, ocupando o mesmo lugar de importância que as outras disciplinas possuem.

Embora, os Temas Transversais, às vezes, admitam tomar os termos ética e moral como sinônimos - no sentido de conjunto de princípios ou padrões de conduta - ou pelo emprego da expressão educação moral - o tema foi batizado de Ética, pois o objetivo a que se destina é levar o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas (BRASIL, 1997, p.69). Na concepção dos Temas Transversais, portanto “a ética diz respeito à reflexão sobre as condutas humanas”. (p. 31).

A reflexão ética, por sua vez, exige o “desenvolvimento da autonomia moral” (BRASIL, 1997, p.31-32), “a ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem “. (p-72). Daí a necessidade de que o trabalho pedagógico comprometido com a formação para a cidadania seja voltado a esse desenvolvimento. Sendo de grande importância o papel do gestor escolar como articulador desse comprometimento.

Analisando todas as mudanças ocorridas atualmente dentro do contexto social onde alguns valores éticos e morais estão sendo tão desvalorizados, onde encontramos famílias descentralizadas, profissionais desestruturados, alunos desinteressados e um Sistema de Educação que cria subsídios irrelevantes, ao

real papel da escola, a ética se torna de suma importância nos Temas Transversais pois ela possui uma dimensão histórica, onde através da reflexão ou pensamento norteiam as condutas dos homens na sociedade

Há, portanto, nos Temas Transversais, o reconhecimento de que a escola não apenas deve atuar na formação moral dos alunos, como também o reconhecimento de que ela exerce essa atuação necessariamente, ainda que de forma implícita e sem que professores e gestores se apercebam nisso.

O tema Ética contribui para esse aprimoramento, fixando os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a justiça como equidade e sensibilizar-se para a construção de uma sociedade justa;
- Respeitar as diferenças entre as pessoas, atitude necessária à convivência democrática;
- Praticar a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças e às discriminações;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Adotar o diálogo como forma de solucionar conflitos e tomar decisões coletivas.

O tema Ética contribui para esse aprimoramento, fixando os seguintes objetivos:

- Legitimar as normas morais mediante a construção de uma auto imagem positiva e do respeito próprio;
 - Assumir posições de acordo com seu próprio julgamento, levando em conta diferentes pontos de vistas e aspectos envolvidos em cada questão.
- (BRASIL, 1997, p.97)

Por que a Ética deve ser tratada como tema transversal?

De fato, as questões éticas permeiam todos os conteúdos curriculares de todas as disciplinas, de modo que “não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico “A abordagem transversal não pode servir de pretexto para a diluição dos conteúdos das áreas. Se o objetivo último do tema Ética é

o preparo dos alunos para o exercício da cidadania e se esse preparo supõe, entre outros requisitos, uma educação de qualidade (BRASIL, 1997, p.79), então o primeiro compromisso ético dos educadores principalmente aquele que dirige uma unidade escolar, deverá ser o comprometimento com a cidadania que tenha uma boa qualidade.

Isso significa que é preciso assegurar que os alunos de fato aprendam os conteúdos das áreas específicas, pois eles também constituem referencial teórico e cultural necessário não apenas ao exercício da cidadania, mas também ao julgamento e à tomada de posição em face dos dilemas éticos. Por exemplo, como dispensar a contribuição da Geografia, da História e da Língua Portuguesa na discussão de um tema como respeito às diferenças? Como prescindir da Biologia no exame de questões relacionadas ao meio ambiente e à sexualidade? Logo, importa lembrar que a obrigação primeira dos educadores é com as áreas específicas sob sua responsabilidade e que a eventual adoção dos “Temas Transversais não pode se dar ao custo do barateamento dos conteúdos dessas áreas. Afinal não faz sentido “desvestir um santo para vestir outro”.

Esse pode ser um interessante caminho para trabalhar-se com a Ética na escola, o que pode ser feito de infinitas maneiras: desenvolvendo-se projetos coletivos voltados para a promoção da cidadania; organizando atividades educativas articuladas com as peculiaridades da comunidade; melhorando as relações internas à escola, de modo a proporcionar oportunidades para a vivência e a problematização dos valores (democracia, participação, solidariedade, etc.) que se deseja fortalecer. Aqui, também vale a observação quanto à exigência de disponibilidade e compromisso por parte dos educadores, mas, principalmente, dos gestores das escolas, cabendo a esses fomentar, apoiar e criar condições para a realização dessa natureza.

Segundo Martins (2008, p 17)

A transversalidade é um desses recursos de linguagem para acomodar interesses e resolver na aparência problemas que pedem soluções ousadas e criativas.

Para os educadores, escola não é aquele lugar de reprodução de relações de

trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. (BRASIL, 1997, p.53).

A GESTÃO ESCOLAR

As mudanças verificadas no mundo globalizado atual, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança, principalmente nesta época de incertezas, restrições, ameaças e dificuldades de toda a sorte. A partir dessa noção amplificada, e com ecos reverberando em amplos espectros da vida em sociedade, existe no campo educacional uma constante preocupação com a qualidade no âmbito educativo e na gestão participativa, o que implica uma educação básica encarada como responsabilidade por todos.

A LDB no seu art. 22 afirma que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o nosso desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário (LÜCK, 2000, p. 34). Tal situação é um grande desafio para os gestores escolares, pois exigem deles novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes, que deságuam na necessidade de competências para a tomada de decisões participativas e justas.

Será que realmente existe interesse em uma gestão democrática? Qual seria então o papel da democracia na escola? Que postura o gestor escolar deve

adotar diante de uma gestão democrática?

Percebe-se muitas vezes, na gestão educacional, uma administração voltada com ações reprodutoras de uma sociedade alienada e passiva, ditando regras e não estabelecendo uma relação dialógica ideal com os envolvidos, valorizando meramente uma transmissão de ordem, alegando na maioria das vezes determinações que vem de cima não proporcionando assim, momentos para discussão. (ROSSI, 2001, p. 56).

O controle é muito forte nas relações do cotidiano escolar e mesmo sabendo que o poder e a autoridade são em alguns momentos necessários, intermediando e viabilizando ações criativas para melhora, observa-se ainda um controle bastante rígido e preso ao autoritarismo.

O descompromisso e muita pouca participação da comunidade escolar como um todo (professores, pais, funcionários, alunos, lideranças do bairro) no processo de gestão escolar, causa automaticamente uma acomodação, que gera uma alienação em relação à realidade, esperando sempre serem orientadas ou não aceitando passivamente tudo que venha das autoridades competentes, sem se quer nenhum questionamento crítico ou construtivo.

A escola que deseja ser democrática em sua essência tem que, juntamente com a comunidade, repensar e reestrutura o sistema de ensino e de aprendizagem para alcançar o tão sonhado e não utópico do sucesso escolar. É assim, em pequenas, mais significativas ações que conseguiremos a democracia, não nesse espaço pedagógico chamado escola, mas transportaremos também para fora desse, transversalizando em todos os ambientes de nossa realidade.

A Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1998), contou, em sua elaboração com diversos setores da sociedade e em especial os educandos. Estes, que estavam empenhados no importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação, incorporaram no art. 206, a gestão democrática da educação do ensino público como um dos seus princípios basilares (AGUIAR, 2008, p. 122).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) também inseriu em seus artigos esse princípio constitucional, como o inciso VII do art. 3º, *gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*. O art. 14 em especial estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as peculiaridades e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O futuro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) abarca a gestão democrática da educação em seu art. 2º, inciso X, junto com a difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade. A estratégia para cumprir esta meta 19, que trata da nomeação comissionada de diretores de escola, é a aplicação de uma prova nacional específica, a fim de subsidiar de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares, acabando definitivamente com a indicação pública.

Na gestão democrática da escola já está necessariamente implícita a participação da população em tal processo (PARO, 2003, p. 46). Valoriza, portanto “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (LIBÂNEO, 2008, p. 132).

Aguiar (2008) e Dourado (2006) afirmam ainda que é uma política direcionada à ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica, como exemplo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

O conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico. Quando se discute a gestão democrática e participativa da escola pública, três temas aparecem recorrentes, mas que não retratam o verdadeiro ideal, talvez, utópico, do que se deseja realizar como democracia verdadeira e consciência social dentro do ambiente escolar.

O primeiro tema é a possibilidade de a eleição para o cargo de diretor ser aberta à comunidade (LUPORINI; MARTINIÁK; MAROCHI, 2011). O segundo trata dos recursos financeiros disponibilizados diretamente para a escola, revestido de um caráter de autonomia aparente dessa gestão (DOURADO, 2007). O último trata da efetiva participação da comunidade externa nas tomadas de decisão pedagógica e administrativa, além do fortalecimento dos conselhos escolares (AGUIAR, 2008; DOURADO, 2006; PARO, 2003).

A ÉTICA DO GESTOR

Quem pensa que tarefa de diretor é fácil está enganado, seu trabalho não se limita a ficar sentado atrás de uma mesa, assinando cheque, lidando com prestadores de serviços, fazendo compras, reposição de materiais, etc. Ao contrário, o diretor é o gestor da escola, a cabeça que pensa em todos os detalhes para que não só a educação naquele espaço escolar seja de qualidade, mas o atendimento à comunidade, pais alunos e funcionários.

O diretor de uma escola deve ter os olhos e ouvidos abertos, percebendo o que está certo ou errado, o que não funciona em que aspectos pode melhorar em si mesmo, nos professores, nos alunos, nos objetivos da escola, na disposição do tempo, na visão que os outros fazem da instituição, nas suas próprias atitudes e habilidades. Precisa perceber a importância de capacitar seus professores a fim de que se vejam como ótimos profissionais, criando autoconceito positivo nos mesmos. É muito bom saber que o diretor da escola está satisfeito com o trabalho que desenvolve, isso causa motivação, e trabalho motivado é o caminho para o sucesso.

É importante que o diretor valorize o que cada um tem de bom, demonstrando seu nível de satisfação com os mesmos. Isso acontece quando fala aos pais, dos alunos sobre suas conquistas alcançadas sobre os projetos e metas que serão atingidos. Esses objetivos devem ser traçados pelo grupo, pela equipe de trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. Os professores são os gestores das aulas, devem ter autonomia para trabalhar e seguir os caminhos que

consideram mais importantes, os melhores caminhos.

É papel indiscutível do gestor assumir a condição de líder desse movimento de democratização, considerando o caráter de pluralidade cultural da escola na atualidade. Ele precisa apresentar alternativas com clareza e partir de um pressuposto definitivo para o estabelecimento de relações eficazes- a ética, envolvendo o grupo num projeto, encantando sua equipe e transformando-a em um grupo colaborador e comprometido.

Um gestor comprometido com uma escola cidadã, democrática e capaz de cooperar com o desenvolvimento das pessoas em particular, e do país em geral, não pode prescindir do conhecimento da legislação educacional para exercer de maneira consciente seu trabalho pedagógico.

No tocante a ética do diretor para alcançar um clima propício a esse aprendizado destacamos:

- Estabelecer diálogo constante, respeitoso e amigável com todos os segmentos;
- Estímulo à troca de experiências entre professores;
- Estimulo a momentos de escuta aos pais; aos professores e aos alunos, no conjunto e separadamente em grupos;
- Efetivação de um Conselho Escolar representativo que, de fato, propicie tomadas de decisão que atendam às necessidades da coletividade;
- Efetivação de um processo de avaliação interna em que se avalie o seu desempenho, as causas e efeitos dos seus resultados;
- Efetivação de procedimentos de análise de desempenho a partir dos indicadores externos. Nas escolas públicas, são muitos os indicadores que podem ajudar nessa avaliação, como SAEB, ENEM, IDEB.
- Demonstrar confiança no potencial de todos os funcionários e professores da escola;
- Mobilizar toda a comunidade a ter altas expectativas em relação ao aprendizado dos alunos;
- Respeitar sempre as decisões tomadas coletivamente;
- Divulgar os objetivos e fins da escola de forma que todos se sintam

instigados a participar do processo de mudanças da escola.

O bom gestor é aquele capaz de atingir os objetivos educativos com o auxílio de soluções, captar o referencial pedagógico, administrativo e político, indicando alternativas competentes e criativas às mais diversas situações surgidas no contexto escolar.

SITUAÇÕES EXISTENTES DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR – ATITUDES E SOLUÇÕES

A escola é um espaço democrático, onde as interações sociais são formadas por grupos sociais com afinidades diversas, apresenta-se como local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções.

Conhecer uma instituição educativa é um desafio para um gestor ele deverá ter a capacidade de detectar os problemas e encontrar as soluções para eles que podem em determinado momento gerar conflitos em que o diálogo cotidiano não seja capaz de solucionar.

Quando isso ocorre percebe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não se deteriore vindo a tornar-se um ato de violência. Os enfoques para uma avaliação institucional são variados, onde se tem desde o pedagógico ao filosófico, do administrativo ao pessoal, do sociológico ao fenomenológico, do utópico ao real.

Diante dos conflitos é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no intuito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Desse modo a mediação de conflitos na escola se apresenta como uma proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos no conflito a possibilidade de solucioná-lo ou amenizá-lo por intermédio de ajuda especializada, onde o gestor deverá ser um líder democrático para poder sensibilizar toda a comunidade educativa para essas ações.

Nesse sentido, a mediação é definida pelo Instituto Mediare do Rio de Janeiro, (1998:06), “como um processo não adversarial, confidencial e voluntário, no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes, onde um acordo mutuamente aceitável poderá ser um dos desenlaces possíveis“. Assim, sendo, a imparcialidade, o diálogo e o consenso democrático são práticas imprescindíveis na resolução dos conflitos.

Que atitudes deverá o gestor ter para solucionar as situações de conflitos dentro do ambiente escolar?

Ele deverá agir com todos os envolvidos na comunidade escolar um trabalho de construção de paz onde todo educador se comprometa de forma efetiva, dentro de sua área de formação, a desenvolver atividades que contribuam para a formação de um ser humano, de forma justa, fraterna e igualitária., modificando suas atitudes com isso podem amadurecer, aprofundar seus relacionamentos, elevando sua autoestima.

O ambiente escolar deve ter características próprias e atividades específica revestida de diferentes dimensões que, na prática se inter-relacionam. É, portanto o lugar de construção efetiva de conhecimento e valores, portanto, de cidadania. É preciso que a escola opte pelo trabalho centrado no desenvolvimento humano, que visem à integração do aluno e sua ação, pois a ação é um auxiliar indispensável na tentativa de atingir os ideais de paz, cidadania, respeito mútuo e convívio social. Outra atitude para interferir em situações de conflitos criadas pelo aluno é o atendimento individual, orientação da família.

O atendimento individual é uma técnica da Coordenação pedagógica que permite a coordenadora um contato individual com o aluno, no qual por meio do diálogo e de atividades lúdicas proporcionar uma mudança de comportamento por parte do aluno. Escutar o que o aluno tem a dizer para e a respeito da escola é muito importante para a convivência respeitosa e a construção de um ambiente escolar pacífico e capaz de solucionar situações de conflitos.

Quando desse trabalho não é possível obter os efeitos esperados, então se busca o contato e a orientação com a família, atividade que pode oferecer

informações específicas do aluno e junto com a família traçar metas que possam auxiliá-lo a superar os conflitos.

Para trabalhar o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, Schlemmer (1983, p. 53) assinala que:

(...) escolhendo exemplos de cooperação e respeito mútuo, testemunhamos a adesão à solidariedade humana estimulando a unidade, apesar e além da diversidade, mostrando sentido de o homem se encontrar e não se dividir, si auxiliar e não se combater.

A formação da cidadania é compromisso de todos os engajados no trabalho escolar. Nesse processo a relação gestor com todos os componentes da unidade escolar que direciona deverá ser de um relacionamento de respeito de pessoa para pessoa, onde o respeito e a aceitação incondicional do outro são elementos fundamentais. Assim, espera-se que a consolidação da cultura da paz e construção de hábitos de diálogo e de respeito de todos os envolvidos no processo educacional some forças para que seja possível conviver em um ambiente escolar harmonioso e seguro.

Na educação a uma infinidade de variáveis que fazem melhorar ou piorar, pode até ter umas que pesam mais ou menos de acordo com a ótica de cada um, mas todas são importantes, a participação da família na educação, a qualidade da parte física da escola, o envolvimento dos alunos, a logística da educação, a teoria de ensino utilizada, a progressão continuada, a recuperação dos alunos, e por ai vai pra mim uma das variáveis mais importantes é o envolvimento do professor na busca de uma educação de qualidade, pois ele pode melhorar todas as demais variáveis com o importante envolvimento e entusiasmo.

Segundo Rogers (1986p.12) a aprendizagem significativa não repousa nas habilidades de ensino do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílio audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa numa ocasião ou outra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a

facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante. É importante reforçar que em qualquer que seja a condição do espaço educativo a construção do conhecimento deve ocorrer por meio de processo interativo na relação professor-aluno.

Segundo Hait (2006, p. 58):

(...) através desse processo interativo assimilam e constroem conhecimentos, valores, crenças, adquirem hábitos, formas de se expressar, sentir e ver o mundo, formar ideias, conceitos (e por que não dizer preconceitos?), desenvolve e assume atitudes, modificando e ampliando suas estruturas mentais.

Ou seja, ensinar e aprender se completam dentro de uma dinâmica essencial para o processo de aprendizagem que também repassa a relação educador-educando.

Assim cabe ao professor:

- Coerência - Atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas.
- Integridade: Compreender o estudante de forma integral, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento no nível intelectual, físico, emocional, social e cultural.
- Reconhecimento: Conhecer a realidade do aluno, da sua família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridas.
- Empatia: Acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.
- Sonhos: Conhecer os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos seus alunos e apoiá-los a alcançar seus objetivos.
- Tempo Integral: Considerar o estudante durante todo o tempo em que está na escola e não apenas na sua sala de aula.
- Cumplicidade: Conhecer as famílias de seus alunos, dialogar com elas e criar vínculos para fortalecer o seu desenvolvimento integral.
- Trilhas: Construir roteiros educativos que integrem disciplinas tradicionais com atividades complementares, saberes acadêmicos e

populares, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

- Acompanhamento: Avaliar continuamente os processos de ensino aprendizagem.
- Aprendizagem: Admitir que pode errar e aprender enquanto ensina, inclusive com seus alunos.

Muitos professores merecem parabéns, mas outros não cumprem o papel a que se dispuseram, são desvalorizados em suas remunerações, ficam desmotivados devido à dificuldade de dar aula devido a rebeldia de muitos alunos, ficam desestimulados em frente a parte burocrática, mas isso e muitos outros pontos não justificam o não cumprimento do dever.

Com isso cabe ao gestor escolar tomar atitudes de um líder pedagógico onde deverá dialogar com esse profissional da educação orientando com atitudes positivas. Mostrando para esse professor que ele deverá mudar sua postura perante seus alunos, auxiliando-o a organizar de forma didaticamente suas aulas. Cabendo também ao gestor procurar outros profissionais dentro da própria unidade escolar para ajudar a esse professor rever sua postura, na tentativa de fazê-lo refletir sobre a importância que tem como educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer uma instituição educativa é um desafio para um gestor, este trabalho de pesquisa foi construído para ressaltar a Ética do Gestor diante de situações que necessitam de sua intervenção favorecendo a harmonia, o respeito, a democracia, a participação e colaboração de todos os envolvidos dentro dessa instituição, tendo como objetivo principal a formação do aluno para o seu convívio dentro da sociedade.

A partir daí buscou-se o significado da palavra Ética e como ela está inserida dentro do espaço escolar. Onde ocorreu de forma reflexiva através dos PCNs referente aos Temas Transversais, onde a Ética se apresenta como uma forma de desenvolvimento da capacidade do aluno pensar sobre suas atitudes e a dos outros.

Dando continuidade à pesquisa revelou-se a importância da construção da gestão democrática dando ênfase a postura do gestor como centralizador das ações, que deverá conduzir todas as situações encontradas nesse ambiente para criar um espaço de convivência democrática. Onde ele deixa de ser apenas um administrador e passa a ser aquele que articula, incentiva e mobiliza seus seguidores para a conquista dos objetivos em prol de uma educação de qualidade.

Sabendo posicionar-se perante aos conflitos e situações desagradáveis, dando clareza no posicionamento das pessoas em relação ao seu comprometimento perante às suas funções na intenção de auxiliá-las e principalmente manter as relações eficazes na ética.

Ao finalizar este estudo constatou-se que o gestor deverá se tornar um líder democrático, conhecedor da legislação, um mediador nas situações de conflitos, que seja um sensibilizador na construção coletiva do pedagógico, administrando esse espaço de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental- Parâmetros Curriculares Nacionais-3º e 4º ciclo-apresentação dos Temas Transversais, Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério de Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF. nº 248, 23 dez.1996.

LUCK, Heloisa. (Org) Gestão escolar e formação de gestores. Em aberto, v.17, n.72, p1-195, fev./jun.2000.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. Teoria Geral da Administração, São Paulo, Atlas,1994.

MENDONÇA, Fabio, Reflexões Pertinentes, 2011.

_____. Apostila do curso básico de capacitação em mediação, Instituto Mediare - Rio de Janeiro, 1998.

ORTEGA, Rosário et al, Estratégias educativas para prevenção das violências, tradução de Joaquim Osório - Brasília, UNESCO, UCB, 2002.

_____. Mediação de Conflitos na Escola, D.F, agosto/2006.

_____. Ética do Gestor Escolar na gestão democrática - Ana Alencar, set.2010.

PARO, Vitor Henrique, Gestão democrática da escola pública, São Paulo, Ática, 2003.

_____. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. UFG, 2009.

REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito, São Paulo, 1999-24^a.

SILVEIRA, Renê José Trentin, Ética como Tema Transversal, Unicamp, 2009.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA PERMEANDO O APRENDER

LUCIANE MARQUES GONÇALVES

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação integral no processo de aprendizagem, destacando os benefícios de uma abordagem holística na formação do indivíduo. A pesquisa aborda conceitos fundamentais da educação integral e seu impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Por meio de uma revisão da literatura especializada, são apresentados estudos que evidenciam a relevância de práticas educacionais que considerem o aluno em sua totalidade, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura. Os resultados apontam para a necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino, privilegiando uma abordagem que valorize o desenvolvimento integral do indivíduo e sua capacidade de aprender em diferentes contextos e situações. 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. 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.

Palavras-chave: Equidade; Inclusão; Respeito; Integralidade.

Abstract

This article aims to discuss the importance of comprehensive education in the learning process, highlighting the benefits of a holistic approach to the individual's training. The research addresses fundamental concepts of integral education and its impact on students' cognitive, emotional and social development. Through a review of specialized literature, studies are presented that highlight the relevance of educational practices that consider the student as a whole, promoting meaningful and lasting learning. The results point to the need to rethink traditional teaching models, favoring an approach that values the integral development of the individual and their ability to learn in different contexts and situations. The process of equity in education is essential to ensure that all students have access to quality education and are treated fairly and respectfully. This article explores the importance of inclusion and the process of equity in education, highlighting the benefits for students, teachers and society as a whole. Furthermore, strategies and practices necessary to promote inclusion and equity in education are discussed, aiming to ensure an inclusive and welcoming educational environment for all. Inclusion is a fundamental principle in education that seeks to guarantee equal opportunities for all students, regardless of their differences.

Keywords: Equity; Inclusion; Respect; Completeness.

1 INTRODUÇÃO

A educação integral tem se destacado como uma abordagem pedagógica que busca promover o desenvolvimento global dos alunos, considerando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu bem-estar emocional, social e físico. Nesse contexto, o ato de aprender assume um papel central, pois está intrinsecamente ligado à formação do indivíduo como um todo. Diante disso, este estudo busca explorar as relações entre educação integral e aprendizagem, analisando de que forma uma abordagem holística pode contribuir para uma formação mais completa e significativa dos alunos.

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na educação. São eles responsáveis por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Para atender crianças com deficiência, os professores precisam estar preparados para lidar com as particularidades de cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas e desenvolvendo estratégias adequadas para atender às necessidades específicas de cada criança.

A formação inicial e contínua dos professores é essencial para prepará-los para atuar de forma eficaz na inclusão de crianças com deficiência. Os professores precisam desenvolver competências e habilidades que lhes permitam identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, e avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada criança. Além disso, os professores também precisam estar sensibilizados e conscientes das questões relacionadas à inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação e promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A inclusão de crianças com deficiência na educação traz benefícios não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas para toda a comunidade escolar. A convivência e a interação entre crianças com e sem deficiência contribuem para o desenvolvimento de valores como a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Além disso, a inclusão na educação promove o desenvolvimento do senso de responsabilidade e cooperação, estimulando o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos.

Para que a inclusão de crianças com deficiência na educação seja efetiva, é necessário que haja um trabalho colaborativo e integrado entre professores, gestores escolares, famílias e profissionais de apoio. É fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estejam engajados e comprometidos com a promoção da inclusão, garantindo que cada criança receba o suporte e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento.

Além da preparação da classe docente, é importante que as políticas educacionais e as estruturas escolares estejam adequadas para atender às necessidades das crianças com deficiência. É necessário garantir a acessibilidade física e digital das escolas, bem como a disponibilidade de recursos e materiais adaptados que permitam a participação plena de todos os alunos. Além disso, é fundamental promover a formação de equipes multidisciplinares e o trabalho em rede, envolvendo profissionais de diferentes áreas no apoio e na inclusão das crianças com deficiência na educação.

A base da inclusão social e educacional são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para garantir a efetividade da inclusão na educação, permitindo que cada aluno seja respeitado em suas singularidades e tenha suas necessidades atendidas. Promover a inclusão na educação é um desafio que exige o engajamento de todos os atores envolvidos no processo

educativo, mas os benefícios gerados por uma educação inclusiva e de qualidade para todos são inestimáveis e contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A inclusão social e a inclusão na educação são temas de extrema importância e relevância na atualidade. Ambas as questões estão intrinsecamente conectadas e têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão social refere-se ao processo de integração de todos os indivíduos na sociedade, garantindo que cada pessoa seja respeitada em suas singularidades e tenha acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Já a inclusão na educação diz respeito à garantia do acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, origens ou necessidades específicas.

É fundamental compreender a importância da inclusão social e educacional para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A exclusão social e a segregação educacional são realidades que perpetuam desigualdades e injustiças, impedindo que muitas pessoas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Promover a inclusão social e educacional significa reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, garantindo que cada indivíduo seja respeitado em suas diferenças e tenha suas necessidades atendidas.

No contexto da educação, a inclusão é um princípio fundamental que deve nortear as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade é um desafio que exige o engajamento de professores, gestores escolares, famílias e comunidade em geral. Nesse sentido, a preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para a promoção da inclusão na educação.

A INCLUSÃO E O ATO DE APRENDER

A educação integral pressupõe uma visão ampliada do processo educativo, que vai além do ensino de conteúdos curriculares e se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, é fundamental considerar o indivíduo em sua totalidade, levando em conta suas dimensões cognitiva, emocional, social e física. A aprendizagem, por sua vez, é um processo complexo que envolve a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, e que se dá de forma significativa quando o aluno é estimulado a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento.

O objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégia 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 enfoque 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).

Estudos recentes têm demonstrado que práticas educacionais que valorizam a educação integral e o ato de aprender de forma ativa e participativa têm um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos, bem como em sua autoestima, motivação e bem-estar geral. A promoção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e estimulante, que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno, é essencial para potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

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).

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”.

O conto de fada é uma narrativa 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 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).

Para Vygotsky (2002, p. 4), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do

conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro.

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 no processo de aprendizagem.

Para Corso (2005), ao dizer que “a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares.”

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a importância de se repensar os modelos tradicionais de ensino e de valorizar práticas educacionais que promovam a educação integral e o ato de aprender de forma significativa e duradoura. A formação do indivíduo como um ser completo e autônomo requer uma atenção especial às suas necessidades, interesses e potencialidades, assim como uma abordagem pedagógica que estimule a reflexão, a criatividade e a colaboração.

Por fim, é fundamental que os gestores escolares, professores, familiares e demais agentes educacionais se unam em prol de uma educação mais humanizada, que reconheça a singularidade de cada aluno e que se comprometa com a formação de cidadãos críticos, éticos e responsáveis, capazes de contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A inclusão na educação é um tema essencial e de extrema importância nos dias atuais. A diversidade de alunos presentes nas salas de aula, com diferentes origens, habilidades, necessidades e características individuais, exige uma abordagem inclusiva que promova o respeito, a equidade e a igualdade de oportunidades para todos. Neste contexto, a inclusão na educação não se trata apenas de garantir o acesso de todos os alunos à escola, mas também de promover um ambiente educacional que acolha e valorize as diferenças, permitindo que cada aluno se desenvolva plenamente e alcance seu potencial máximo.

A inclusão na educação é uma questão de direitos humanos e de justiça social. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, a inclusão na educação vai além da simples matrícula dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, mas envolve a criação de políticas e práticas educacionais que promovam a diversidade, a acessibilidade e a participação de todos.

Uma educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar. Ao promover a convivência e a interação entre alunos de diferentes origens e habilidades, a inclusão na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a solidariedade e a cooperação. Além disso, a diversidade presente nas salas de aula enriquece o processo educativo, promovendo a troca de experiências, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade.

A inclusão na educação também é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, a educação inclusiva promove a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Além disso, ao promover a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão contribui para a redução das desigualdades sociais e a promoção da inclusão social de grupos historicamente excluídos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a inclusão na educação ainda enfrenta muitos desafios e obstáculos. A falta de investimento em formação de professores, a ausência de políticas públicas eficazes e a resistência de alguns setores da sociedade são apenas alguns dos aspectos que dificultam a implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que governos, instituições educacionais, profissionais da educação e sociedade em geral se mobilizem em prol da inclusão na educação, promovendo a formação contínua dos professores, a adequação das estruturas escolares e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em suma, a inclusão na educação é um direito de todos os alunos e um dever de toda a sociedade. Promover uma educação inclusiva é garantir que cada aluno seja respeitado em suas diferenças, tenha suas necessidades atendidas e possa participar plenamente do processo educativo. Além disso, a inclusão na educação é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e contribuir para o desenvolvimento social. Por isso, é fundamental que todos os atores envolvidos na educação se engajem na promoção da inclusão, superando preconceitos e barreiras e construindo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

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.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO

LUCIANE MARQUES GONÇALVES

Resumo

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na educação, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Através das histórias, as crianças podem expandir seu vocabulário, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de aprender valores e princípios morais. A literatura infantil também possibilita às crianças a oportunidade de explorar diferentes culturas, tradições e realidades, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. Além disso, as histórias infantis podem servir como ferramentas para abordar questões delicadas e difíceis com as crianças, de forma sensível e educativa. A importância da literatura infantil na educação se dá ainda pelo estímulo à leitura e à formação de hábitos de leitura desde a infância, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva das crianças. Por isso, é essencial que as instituições de ensino incentivem a leitura de livros infantis e incluam a literatura infantil como parte integrante do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação; Psicanálise; Leitura; Aprendizagem.

Abstract

Children's literature plays a fundamental role in education, as it contributes to children's cognitive, emotional, social and linguistic development. Through stories, children can expand their vocabulary, develop creativity and imagination, as well as learn values and moral principles. Children's literature also gives children the opportunity to explore different cultures, traditions and realities, promoting inclusion and respect for diversity. Furthermore, children's stories can serve as tools to address delicate and difficult issues with children in a sensitive and educational way. The importance of children's literature in education is also

due to the encouragement of reading and the formation of reading habits from childhood, which contributes to the development of children's critical and reflective capacity. Therefore, it is essential that educational institutions encourage the reading of children's books and include children's literature as an integral part of the school curriculum.

Keywords: Education; Psychoanalysis; Reading; Learning.

1 INTRODUÇÃO

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.

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 objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégia 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.

A LITERATURA E O ATO DE LER E APRENDER

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

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 formação e 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 apresentados.

A formação docente 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.

Além disso, 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.

A formação e capacitação docente para se trabalhar literatura na educação infantil precisa, ainda, 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.

Nesse sentido, 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 para se trabalhar literatura na educação infantil deve, portanto, ser um processo contínuo e dinâmico, que envolva a reflexão teórica, a experimentação prática e a troca de experiências entre os profissionais da área. Os professores precisam ser incentivados a participar de cursos, seminários, oficinas e eventos de formação continuada, que possam enriquecer suas práticas pedagógicas e ampliar seu repertório de estratégias e recursos para o trabalho com a literatura.

Além disso, 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.

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”.

O Parecer n. 017/2001 do Conselho Nacional de Educação reconhece que, A consciência do direito de constituir uma identidade própria 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).

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 enfoque 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).

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”.

O conto de fada é uma narrativa 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 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).

Para Vygotsky (2002, p. 4), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro.

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 no processo de aprendizagem.

Este autor acima citado salienta ainda que, quando um professor conta uma história, expressando-se com o uso de voz e gestos, de uma forma a imitar o personagem, ora rindo, ora chorando, faz com que os alunos viajem nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível.

Para Corso (2005), ao dizer que “a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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, discorreremos 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 pedagógico 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.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PODER DA ARTE NA EDUCAÇÃO

LUCIANE MARQUES GONÇALVES

Resumo

A arte proporciona às crianças e jovens a oportunidade de vivenciar experiências estéticas e de explorar suas próprias potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, a educação integral se mostra como um modelo educativo que valoriza a formação holística dos estudantes, reconhecendo a importância de promover o desenvolvimento de todas as suas dimensões. A integração da arte no currículo escolar, portanto, é fundamental para a efetivação desse modelo, pois possibilita a construção de saberes significativos e a formação de indivíduos críticos e autônomos. Assim, a relação entre a arte e o processo de ensino-aprendizagem na educação integral se configura como um campo fértil para a reflexão e a prática educativa, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da educação integral. Ao reconhecer a arte como uma forma de expressão e desenvolvimento integral do ser humano, discute-se como sua inclusão nas práticas educativas pode contribuir significativamente para a formação dos alunos. A arte, ao estimular a criatividade, a sensibilidade e a expressão, promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade e a formação de sujeitos críticos e participativos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Aprender; Socializar.

Abstract

Art provides children and young people with the opportunity to experience aesthetic experiences and explore their own potential, contributing to the

development of cognitive, emotional and social skills. In this sense, integral education appears to be an educational model that values the holistic training of students, recognizing the importance of promoting the development of all its dimensions. The integration of art into the school curriculum, therefore, is fundamental to the implementation of this model, as it enables the construction of significant knowledge and the formation of critical and autonomous individuals. Thus, the relationship between art and the teaching-learning process in integral education is configured as a fertile field for reflection and educational practice, contributing to the construction of a more democratic, inclusive and humanizing education. This article aims to analyze the importance of art in the teaching-learning process, especially in the context of integral education. By recognizing art as a form of expression and integral development of human beings, it is discussed how its inclusion in educational practices can significantly contribute to the training of students. Art, by stimulating creativity, sensitivity and expression, promotes the integration of different areas of knowledge, encouraging interdisciplinarity and the formation of critical and participatory subjects.

Keywords: Art; Education; Learn; Socialize.

INTRODUÇÃO

A arte tem desempenhado um papel fundamental na formação da sociedade ao longo da história da humanidade. Desde as cavernas pré-históricas até as galerias de arte contemporâneas, a expressão artística tem sido uma forma de comunicação e reflexão sobre o mundo que nos rodeia. É na educação que a arte encontra um espaço privilegiado para se desenvolver e influenciar positivamente a vida social dos indivíduos.

A aprendizagem da arte na educação é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que estimula a criatividade, a sensibilidade, a capacidade de expressão e a percepção estética. Através de atividades como desenho, pintura, escultura, dança e música, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão artística e desenvolver habilidades que serão importantes ao longo de suas vidas.

Além disso, a arte na educação também promove a integração social, a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Ao apreciar ou criar obras de arte de diferentes épocas e contextos, os alunos têm a oportunidade de ampliar seus

horizontes, desenvolver empatia e compreender a diversidade de pensamentos e sentimentos que existem na sociedade.

A arte também desempenha um papel importante na construção da identidade e da autoestima dos alunos. Através da expressão artística, os estudantes podem expressar suas emoções, pensamentos e experiências de forma única e autêntica, o que contribui para o desenvolvimento de uma identidade própria e para o fortalecimento da autoconfiança.

Além disso, a aprendizagem da arte na educação também estimula o pensamento crítico, a reflexão e a capacidade de análise dos alunos. Através da observação e discussão de obras de arte, os estudantes são desafiados a pensar de forma mais profunda e abrangente sobre questões sociais, culturais e políticas, o que contribui para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Outro aspecto importante da influência da arte na vida social dos alunos é a sua capacidade de promover o trabalho em equipe, a cooperação e a solidariedade. Através de projetos artísticos coletivos, os estudantes aprendem a compartilhar ideias, a respeitar as opiniões dos outros e a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade.

Além disso, a arte na educação também pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão e a valorização da diversidade. Ao proporcionar espaços de expressão e criação artística para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e experiências anteriores, a educação artística contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado em sua singularidade.

Em resumo, aprender arte na educação tem um impacto significativo na vida social dos alunos, promovendo a criatividade, a sensibilidade, a integração social, a diversidade cultural, a autoestima, o pensamento crítico, o trabalho em equipe, a cooperação, a inclusão e a valorização da diversidade. Portanto, é fundamental que a arte ocupe um lugar de destaque na escola, como uma disciplina indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

Na educação integral, a arte também desempenha um papel fundamental na promoção da autoestima, confiança e autoexpressão dos estudantes. Através da arte, os alunos podem desenvolver suas habilidades interpessoais, aprender a trabalhar em equipe, a lidar com a frustração e a resiliência diante dos desafios.

A arte também proporciona um espaço de liberdade e experimentação, onde os alunos podem expressar suas ideias, emoções e opiniões de forma criativa e autêntica. Dessa forma, a arte se torna um meio privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para sua formação pessoal, emocional, social e cognitiva.

Além disso, o trabalho com a arte na educação integral estimula o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a capacidade crítica dos estudantes. A arte proporciona aos alunos a oportunidade de explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a experimentação e a inovação. Através da arte, os estudantes podem desenvolver a capacidade de observar, analisar e interpretar obras artísticas, bem como criar suas próprias produções, expressando suas ideias e sentimentos de forma original e autêntica.

Além disso, a arte também contribui para a formação de uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade e a conexão entre as diversas áreas do saber. Na educação integral, a arte pode ser utilizada como um recurso didático poderoso para enriquecer e complementar os conteúdos das disciplinas tradicionais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Através da arte, os alunos podem estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, promovendo uma visão mais abrangente e sistêmica do mundo.

Diante dos benefícios proporcionados pelo trabalho com a arte na educação integral, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incentivem a inserção da arte no currículo escolar. É preciso proporcionar aos estudantes um ambiente rico e estimulante para a vivência da arte, garantindo-lhes acesso a diferentes manifestações artísticas e oportunidades de expressão criativa. Além disso, é importante que os educadores recebam formação adequada para utilizar a arte de forma eficaz e significativa no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seu potencial transformador e inclusivo.

Em suma, a arte é um recurso fundamental na educação integral, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo dos estudantes. Através da arte, os alunos podem ampliar seus horizontes, expressar suas emoções e ideias, desenvolver habilidades criativas e críticas, bem como construir uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento. Dessa forma, o trabalho com a arte na educação integral se mostra não apenas benéfico, mas essencial para a formação de cidadãos mais completos, sensíveis e engajados com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação integral tem se mostrado cada vez mais importante no cenário educacional, buscando proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos estudantes. Nesse contexto, a inserção da arte no processo de ensino e aprendizagem se destaca como uma poderosa ferramenta para estimular a criatividade, expressão e desenvolvimento integral dos indivíduos. A arte não se limita apenas às disciplinas tradicionais, como música, dança, teatro e artes visuais, mas também engloba a literatura, a gastronomia, o design, entre outras manifestações culturais.

O trabalho com a arte na educação integral possibilita aos estudantes um contato mais próximo com suas emoções, pensamentos e sensações, favorecendo o autoconhecimento e a construção de uma identidade mais autêntica. Além disso, a arte estimula a imaginação, a inovação e a resolução de problemas, habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, a arte se torna uma aliada poderosa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ensino mais significativo e enriquecedor.

Ao promover a inserção da arte na educação integral, é possível ampliar o repertório cultural dos estudantes, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade estética e o respeito à diversidade cultural. A arte possibilita aos alunos a compreensão e valorização das diferentes manifestações artísticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados socialmente. Além disso, o contato com a arte favorece a construção de um olhar mais sensível e reflexivo sobre o mundo, ampliando a percepção e compreensão da complexidade das relações humanas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES

A arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacionais. Através da arte, é possível proporcionar oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. A arte se revela como um meio poderoso para promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações,

alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.107).

Em primeiro lugar, a arte possibilita a expressão e comunicação de ideias, emoções e experiências de forma não verbal, o que pode ser especialmente importante para estudantes com deficiências de comunicação ou linguagem. Através da arte, esses alunos podem encontrar uma maneira de se expressar e se comunicar de maneira mais eficaz, favorecendo sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma ferramenta para desenvolver a autoestima, confiança e autoexpressão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A arte também oferece um espaço de liberdade e experimentação, onde os estudantes podem explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a criatividade e a imaginação. Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a arte pode proporcionar uma oportunidade única de desenvolver habilidades e competências de uma maneira mais lúdica e acessível, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa e prazerosa. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para envolver os estudantes em atividades colaborativas e coletivas, promovendo a interação e o trabalho em equipe, independentemente de suas capacidades individuais.

A inclusão de estudantes por meio da arte também se manifesta na valorização da diversidade cultural, étnica, social e econômica. A arte possibilita o reconhecimento e respeito às diferentes formas de expressão cultural, estimulando a compreensão e valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de conhecer e apreciar novas culturas, tradições e costumes, promovendo a construção de uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para abordar questões sociais, políticas e ambientais, favorecendo a reflexão crítica e a consciência social dos estudantes em relação aos desafios e injustiças presentes na sociedade.

Nos espaços educacionais, a arte também pode ser utilizada como um recurso para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a criatividade e a resiliência. Através da arte, os alunos podem aprender a lidar com suas emoções, a expressar suas preocupações e a encontrar soluções para os desafios que enfrentam no dia a dia. A arte também pode ser utilizada como um meio para promover a inclusão

de estudantes com necessidades especiais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, bem como a melhoria da autoestima e da autonomia desses alunos.

A formação e capacitação dos docentes são elementos fundamentais para promover o ensino de artes de forma eficaz e enriquecedora nas unidades educacionais. A arte, em suas mais diversas expressões, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo-lhes explorar a criatividade, expressar emoções, expandir horizontes culturais e desenvolver habilidades que são essenciais para o seu sucesso acadêmico e pessoal.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores que irão lecionar arte nas escolas tenham uma formação sólida na área, bem como estejam capacitados para utilizar metodologias inovadoras, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas que estimulem o interesse e a participação dos estudantes. Além disso, é fundamental que os docentes sejam sensíveis às necessidades e especificidades de cada aluno, favorecendo a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Dentre seus possíveis conceitos a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmitem e expressão ideias e emoções”, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

A formação de professores de arte deve abordar não apenas as questões técnicas e teóricas relacionadas à disciplina, mas também aspectos pedagógicos, psicológicos, socioculturais e inclusivos. Os educadores devem ser estimulados a refletir sobre a importância da arte no desenvolvimento humano, na formação da identidade e na construção de valores éticos e estéticos. Além disso, é fundamental que os professores sejam incentivados a discutir e aprofundar conhecimentos sobre a relação entre arte e sociedade, bem como a buscar estratégias para promover a interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

A capacitação dos docentes para o ensino de arte também deve contemplar a formação de uma postura crítica e reflexiva em relação às práticas educativas, desafiando os professores a repensarem suas concepções e práticas pedagógicas, bem como a buscarem novas formas de abordar o ensino de arte de maneira mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, é importante que os educadores participem de cursos, oficinas, seminários e

outras atividades de formação continuada que os auxiliem a aprimorar suas habilidades e competências no campo da arte-educação.

A formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte também devem contemplar a utilização de recursos didáticos e tecnológicos que enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem e que estimulem a criatividade, a inovação e a experimentação por parte dos estudantes. Os professores devem ser incentivados a explorar novas linguagens artísticas, a utilizar ferramentas digitais, a promover a interação entre as diferentes linguagens e a incentivar a participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos.

Além disso, a formação dos docentes para o ensino de arte deve estar alinhada com as diretrizes curriculares e com as políticas educacionais vigentes, de forma a garantir uma formação consistente e contextualizada, que esteja de acordo com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Os professores devem ser orientados a elaborar projetos pedagógicos que contemplem o ensino da arte de forma transversal e integrada, promovendo a interdisciplinaridade e favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Em suma, a formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando-lhes vivenciar experiências artísticas enriquecedoras, desenvolver habilidades criativas e críticas, ampliar seus horizontes culturais e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e humanizada. Por isso, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação e no aprimoramento profissional dos professores de arte, de forma a promover uma educação de qualidade, que valorize a diversidade, a criatividade e o potencial de cada aluno.

Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para promover a participação ativa e o protagonismo dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem. Através da arte, os alunos podem ser estimulados a assumir um papel ativo na criação e realização de projetos artísticos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. A arte também pode ser utilizada como um recurso para promover a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento, estimulando a construção de uma visão mais abrangente e integrada do mundo pelos estudantes.

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacionais, proporcionando oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa. Através da arte, é possível promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. Diante disso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incentivem a inserção da arte no currículo escolar, reconhecendo seu potencial transformador e inclusivo na formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A arte desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas, mas também para a promoção da inclusão e da diversidade. Ao permitir que os estudantes explorem diferentes formas de expressão artística, a arte oferece oportunidades de desenvolver a empatia, a sensibilidade e a consciência cultural, elementos essenciais para uma educação inclusiva. Além disso, o trabalho com arte ajuda a promover a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes, aspectos igualmente importantes para o seu desenvolvimento integral.

A inclusão é um princípio fundamental da educação, que busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e participação plena na escola. No contexto da arte, a inclusão envolve a valorização da diversidade de experiências, culturas e formas de expressão dos estudantes, permitindo que cada um possa se manifestar e ser reconhecido em sua singularidade. Ao trabalhar com arte de forma inclusiva, os educadores podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e diversificado, onde cada estudante se sinta valorizado e integrado.

A arte também desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, ao possibilitar que os estudantes explorem e expressem suas identidades, experiências e perspectivas de forma autêntica e criativa. Ao oferecer espaços de expressão e reflexão artística, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e plural, onde a diversidade é vista como uma riqueza a ser valorizada e celebrada. Nesse sentido, o trabalho com arte nas unidades educacionais não se limita a desenvolver habilidades artísticas, mas também a promover valores como respeito, tolerância e

solidariedade, fundamentais para a construção de uma cultura de paz e de inclusão.

Para que a arte possa cumprir plenamente o seu papel na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, é fundamental que os educadores estejam devidamente capacitados e formados para trabalhar de forma eficaz com a arte em sala de aula. A formação docente em arte deve contemplar não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas, mas também a reflexão teórica sobre o papel da arte na educação e na promoção da inclusão. Os educadores devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos, que valorizem a criatividade, a expressão e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Além disso, a formação docente em arte deve possibilitar aos educadores o acesso a recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com diferentes perfis e necessidades. Os educadores devem ser capazes de adaptar suas práticas e metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a participação ativa e significativa de todos. A formação docente em arte também deve incentivar a colaboração e a troca de experiências entre os educadores, para que estes possam se apoiar mutuamente e compartilhar boas práticas no trabalho com arte e inclusão.

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo uma ferramenta poderosa para a expressão, a reflexão e a construção de identidades. Ao valorizar a diversidade, promover a autonomia e potencializar a criatividade dos estudantes, a arte contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Para que a arte cumpra plenamente o seu potencial transformador, é essencial que os educadores estejam devidamente formados e capacitados para trabalhar de forma eficaz com a arte nas unidades educacionais, promovendo a inclusão e a diversidade em sala de aula e na sociedade como um todo.

Em um cenário educacional cada vez mais diversificado e complexo, a arte se apresenta como uma ferramenta fundamental para a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado. Este texto tem como objetivo abordar a importância da capacitação docente para o

ensino da arte na educação, ressaltando a necessidade de promover a diversidade no ambiente educacional.

O papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e no caso do ensino da arte, essa importância se torna ainda mais evidente. O professor que trabalha com arte na educação precisa estar preparado para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais. É preciso que o professor conheça as teorias e conceitos fundamentais da arte, saiba como aplicá-los de forma prática em sala de aula e esteja atualizado em relação às tendências e práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da arte.

Além disso, a capacitação docente também deve incluir a formação em diversidade e inclusão, para que o professor esteja apto a atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

A arte é uma forma de expressão que pode ser vivenciada de diferentes maneiras, e é importante que o ensino da arte na educação seja diversificado, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizado. O professor que se capacita para trabalhar a arte de forma diversificada é capaz de oferecer experiências enriquecedoras que estimulam a criatividade, a imaginação e a sensibilidade dos alunos.

Uma maneira de promover a diversidade no ensino da arte é utilizar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, entre outras, possibilitando que os alunos explorem suas potencialidades e talentos em diversas áreas. Além disso, é importante também promover a interdisciplinaridade, integrando a arte com outras áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências, entre outras, ampliando o universo de referências dos estudantes e enriquecendo o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante da diversidade no ensino da arte é a valorização da cultura e da identidade dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras, por meio de projetos e atividades que valorizem a pluralidade de expressões culturais e artísticas.

A arte é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, e o papel do professor é fundamental nesse processo. Para que o ensino da arte seja efetivo e significativo, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais, e é importante que os professores estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento, buscando novas estratégias e práticas que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Promover a diversidade no ensino da arte é essencial para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao valorizar a pluralidade de expressões culturais e artísticas, o professor cria um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e acolhedor, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

_____. nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BLATNER, A. Drama in Education as Mental Hygiene: A Child Psychiatrist's Perspective. Youth Theatre Journal. v. 9, pp. 92-96, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.1995.10012469>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista Científica/FAP v. 3 (jan./dez. 2008). Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. Questões Contemporâneas. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>.

COSTA, A. S. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade. nº 8. 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815>.

KUHLMANN Jr, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, M. R. BIANCHIN M. A. Educação física e aprendizagem: o prazer do aprendizado fora das quatro paredes, São Paulo, 2007.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANDERS, Stephen W. - Ativo para a vida: programas de movimentos adequados ao desenvolvimento da criança - trad. Vinícius Figueira - Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A LINGUAGEM E O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS

NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA⁵

Eixo: Arte e Linguagem

RESUMO

Com o objetivo apresentar alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

Palavras-chave: Arte, Linguagem, Educação, Escola.

ABSTRACT:

In order to present some relevant factors regarding the importance of teaching art for the development of children and to find out if art can contribute to a learning that is less guided in the transmission of information and that considers the expression and autonomy of the student, it is concluded that art is knowledge

⁵ Graduada em Pedagogia pela FACULDADE UNIFAZ - SP E-mail (nadiasinani@hotmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

and an extremely important element for the education process of children in kindergarten and in the early years of elementary school, as it enables the construction of knowledge based on sensitivity, creativity and expressiveness, and indicates a path to overcome learning. based on encoding and copying information.

Keywords: Art, Playfulness, Child, Education, School.

INTRODUÇÃO

O movimento da educação pela arte surgiu no Brasil, a partir das ideias e princípios do educador Herbert Read na década de 40, que foi um dos críticos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950, tanto no campo da estética

quanto na pedagogia, foi um dos formuladores de um novo conceito de educação. Augusto Rodrigues que divulgou o movimento da educação através da arte no país depois de manter contato com Read:

Herbert Read é um dos personagens mais importantes e influentes do movimento artístico atual. Como crítico de arte ele é autor de vários livros de importância fundamental, traduzidos para muitos idiomas. Seus livros mais conhecidos são "Educação através da Arte", "O Sentido da Arte Moderna", "Arte Contemporânea" etc. Também é considerado um dos melhores poetas ingleses da atualidade. Grande tem sido sua influência na reforma do ensino artístico na Inglaterra, e em vários países do mundo. Durante sua visita à Escolinha, Herbert Read demonstrou grande interesse pelo problema da educação artística no Brasil. Fez muitas perguntas a respeito da difusão desta espécie de educação no Brasil. Queria saber quantas escolinhas existiam no Rio e nos outros estados. Recebeu da professora Lúcia Alencastro, diretora da Escolinha de Arte do Brasil, material informativo sobre as Escolinhas de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo e de Recife, em Pernambuco. Interessaram-se também pelas informações sobre os trabalhos de cerâmica realizados pelas crianças na Fazenda Rosário, em Belo Horizonte, sob a orientação do professor Jether Oliveira e pelas atividades artísticas desenvolvidas no meio rural pela educadora Helena Antipoff. Em companhia do crítico de arte Marc Berkowitz e dos professores Abelardo Zaluar e Vera Tormenta, assistiu a uma aula das crianças da Escolinha,

tendo ressaltado o ambiente alegre em que as crianças trabalham. Apreciou também os desenhos e gravuras dos cursos para adultos, manifestando sua satisfação por encontrar na orientação dos mesmos, como das crianças, perspectivas para um melhor desenvolvimento das atividades artísticas no Brasil. (RODRIGUES, 1978).

A educação pela arte de Herbert Read chega no Brasil através das Escolinhas de arte, assim abrindo novas mudanças na área da educação, mudanças essas que permitem ajudar no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças através das técnicas artísticas.

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. toda criança vai à escola para aprender.

DESENVOLVIMENTO

. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar a educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho.

Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação., atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis.

Favoritismo: muitas crianças pequenas encontram-se neste estágio; interessa-se por obras com as quais se identificam com a temática, por exemplo, gostam da pintura que representa um gato, pois gostam de gatos. Não são capazes de relacionar todos os elementos de uma obra; não conseguem ter em mente uma parte da imagem enquanto olham para outra parte. Preferem cores fortes e luminosas.

Beleza e realismo: “a criança relaciona todas as partes, elaborando, às vezes, uma história que explique todo o conjunto da obra” (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 20). Reconhecer a temática, assim como os conceitos de beleza e realismo, torna-se importantes nesta fase. O observador é capaz de compreender e valorizar a dificuldade técnica quando da execução de uma obra expressão.

Expressão: Nesse estágio a criança passa a considerar a expressão e a intenção do artista ao compreender a obra, pois, para ela, a ideia ou o sentimento que este pretende provocar são mais importantes do que a beleza, o realismo ou a técnica.

Estilo e forma: nessa fase surge interesse pelo estilo, pela organização, pelas características formais e a relação com a expressão pretendida pela apresentação da obra.

Autonomia: Nesse estágio, a criança observa a obra de arte em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações para sua experiência.

No livro *Ensinando Arte*, baseado nos cinco estágios de apreciação estética apresentada pela psicóloga Abigail Housen, as autoras Arslan e Iavelberg (2010), apontam que nos níveis iniciais o leitor pode fazer o seguinte questionamento: “o que é isto?”, pois associa o que está vendo com lembranças pessoais e sequer tem curiosidade para compreender o que está vendo. Quando já possui alguma consciência estética, esse leitor interessa-se em saber como os objetos são construídos; é capaz de fazer comentários sobre elementos da linguagem visual e sobre a execução da obra de arte em um nível mais avançado, o aluno/leitor é capaz de situar o artista e sua marca poética, arrisca-se em interpretações, abordando os níveis anteriores e fazendo comentários a respeito da temática poética propriamente dita.

No último estágio, é capaz de relacionar diferentes questões a respeito da obra, tais como: o que, como, quem, porque e quando.

As autoras sugerem que o professor leve aos seus alunos o seguinte exercício, de acordo com a sequência de Abigail Housen e os cinco estágios de apreciação artística:

Primeiro estágio (descritivo, narrativo, enumerativo): O professor pode perguntar: “O que é isto? O que mais chama sua atenção? O que mostra esta obra? O que está acontecendo nela? Qual história pode ser contada pelo que vemos?”.

Segundo estágio (construtivo): O professor pode comentar as linhas, formas, cores, texturas, composição, etc., além de questionar: “Como esta obra foi feita? Como foi construída pelo artista? Ela é realista?”.

Terceiro estágio (classificatório): Nesse estágio os questionamentos a serem feitos aos alunos são: “Quem é o artista? Por que ele fez a obra dessa maneira? Quando foi realizada? Quais os materiais ele utilizou? Qual a época? Existe alguma influência de corrente artística nesse trabalho?”.

Quarto estágio (interpretativo): Nessa fase o professor pode perguntar: “Como o artista utilizou os elementos formais para expressar seus sentimentos e as ideias concebidas para essa obra? Dê um título para essa obra. A obra de arte traduz alguma experiência?”.

Quinto estágio (re-criativo): “como você criaria uma obra com o mesmo tema? Qual a impressão ou sentimento ficaram mais fortes para você ao observar essa obra de arte?”.

Com esses simples questionamentos, o professor estará estimulando a percepção artística de seus alunos, fazendo-os se desenvolverem pelos cinco estágios de apreciação artística. Read (2001) afirma que:

A observação é uma habilidade quase inteiramente adquirida. [...] o olho (e os outros órgãos do sentido) precisa ser treinado tanto para a observação (percepção dirigida) como para a notação. [...] quanto à apreciação, esta pode, sem dúvida, ser desenvolvida pelo ensino (READ, 2001, p. 231).

Read (2001, p. 231) afirma ainda que “o papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico”. Aquela figura que deseja que seu aluno aprenda, adquira novas competências e habilidades.

E esclarece que várias brincadeiras infantis podem ser coordenadas e desenvolvidas em quatro direções que incorporam todos os assuntos apropriados ao Ciclo I da Educação.

Por isso, o autor afirma que:

A partir do aspecto do *sentimento*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da personificação e da objetivação, em DRAMA. A partir do aspecto da *sensação*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da autoexpressão, em FORMA visual ou plástica. Do aspecto da *intuição*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em DANÇA e MÚSICA. Do aspecto do *pensamento*, o lúdico pode ser desenvolvido por meio das atividades construtivas, em ARTESANATO (*grifos do autor*; READ, 2001, p. 247).

Os PCN's (1997), afirmam que o ensino de Arte está relacionado ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. “Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. [...] A arte existe porque a vida não basta”. (GULLAR, 2010). Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a

sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros.

O estudo de Arte propicia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades. A arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

. “A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” Herbert Read (2001, p. 16) compreende assim que a arte não está só no museu ou nas ruínas, assim como o ar e o solo estão por toda parte, a arte também está, mas nem sempre sabemos encontrá-la, ou darmos o devido valor, como forma de expressão, como linguagem utilizada desde os tempos mais remotos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos. Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores

estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da auto-estima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13/05/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar Construir e Conhecer a arte**. São Paulo. FTD. 1998

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GULLAR, Ferreira. **A arte existe porque a vida não basta**. Flip 2010. Jomal O Globo: 7 ago. 2010. Disponível em: g1.globo.com/...arte/flip/.../2010/.../arte-existe-porque-vida-nao-basta-di... Acesso em: 15/05/2025



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PEIRCE E SUA SEMIÓTICA

VIVIAN SANTANA PAIXÃO

RESUMO

Este artigo trabalha a vida de Charles Peirce e sua semiótica. Descreve o conceito de signo que é tão importante nessa abordagem. As ideias de ícone, índice e ícone também foram apresentadas. As obras de Peirce e Lúcia Santaella são o principal referencial teórico deste trabalho.

Palavras-chave: Peirce, semiótica, signo.

ABSTRACT

This article explores the life of Charles Peirce and his semiotics. It describes the concept of sign, which is so important in this approach. The concepts of icon, index, and icon are also presented. The works of Peirce and Lúcia Santaella are the main theoretical framework for this work.

Keywords: Peirce, semiotics, sign.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma introdução sobre a vida e a obra de Charles Sanders Peirce, com foco em suas contribuições para a semiótica, a ciência dos signos. O texto também destaca a importância do conceito de signo dentro dessa abordagem e descreve a distinção feita por Peirce entre diferentes tipos de signos, como ícone, índice e símbolo.

Foram utilizadas as obras de Peirce e de Lúcia Santaella, uma especialista em semiótica peirceana, como principal base teórica para o trabalho. Discorreu-se sobre a noção de signo para explicar que a semiótica é uma ciência da linguagem voltada à análise das composições de sentido dos diversos tipos de textos, sendo capaz de fornecer instrumentos para a interpretação da sociedade contemporânea.

O texto explica que a semiótica, para Peirce, é uma ciência da linguagem que analisa as composições de sentido em diversos tipos de textos. Além disso, ele descreve a semiose, o processo pelo qual um signo é interpretado e produz significado. Em suma, o esse artigo tem como objetivo ser como um guia inicial para a compreensão da complexa, mas influente, teoria de Peirce e seu legado.

SOBRE CHARLES PEIRCE

Charles Sanders Peirce (1839-1914) é considerado um dos maiores intelectuais americano e fez contribuições fundamentais em várias áreas. Sua obra inspirou pensadores da lógica à linguística, da ciência da computação à teoria da comunicação.

Peirce foi um dos pioneiros no desenvolvimento da teoria dos signos, ou semiótica, como é conhecida atualmente. Ele acreditava que os signos desempenhavam um papel fundamental na interpretação e na comunicação de significados. Sua contribuição para o campo da semiótica

pode ser vista em sua distinção entre os diferentes tipos de signos, como ícones, índices e símbolos.

Além disso, Peirce também introduziu o conceito de semiose, que descreve o processo pelo qual um signo é interpretado e produz significado. Esse conceito foi fundamental para o desenvolvimento da teoria semiótica e influenciou muitos estudiosos posteriores, como Ferdinand de Saussure e Umberto Eco.(MAESTRO VIRTUALE)

As ideias de Peirce são complexas, mas extremamente influentes. Suas duas maiores contribuições são:

- **Pragmatismo:** é uma filosofia que busca clareza de pensamento. Para ele, o significado de uma ideia ou conceito está intimamente relacionado às suas consequências práticas. O autor não foca em definições abstratas, o pragmatismo de Peirce questiona: "Que efeito prático essa ideia tem?" Mais tarde, ele mudou o nome de seu conceito para "pragmaticismo" com o objetivo de diferenciá-lo de outras interpretações mais populares e menos rigorosas.
- **Semiótica:** Peirce é considerado o fundador da semiótica, a ciência dos signos. Para ele, o universo é um grande emaranhado de signos, e o pensamento é um processo de interpretar esses signos.

O legado de Charles Peirce é imenso. Embora não tenha sido amplamente reconhecido em sua época, sua obra é hoje estudada em campos tão diversos como a filosofia, a comunicação, a linguística, a psicologia e a ciência da informação.

SEMIÓTICA PEIRCIANA

Segundo Lúcia Santaella, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em semiótica peirciana, “a semiótica é a ciência dos signos, ou seja, é a ciência geral de todas as linguagens” (1983, p.07). É a produção de significados que estuda todos os fenômenos como se fossem sistemas sýgnicos, isto é, sistemas de significação.

Com a análise semiótica, é possível um entendimento mais detalhado e profundo do texto, buscando elementos implícitos nos enunciados. Busca-se um entendimento não só interno do texto, mas de seus componentes exteriores: político, histórico, social ou cultural; esses aspectos devem ser analisados para que se encontre o verdadeiro significado do texto.

Para Lucia Santaella, em todo processo de signo, ficam as marcas deixadas pela história e por influências externas. Por isso,

não há nada mais natural do que buscar nas definições e classificações abstratas de signos, os princípios-guias para um método de análise a ser aplicado a processos existentes de signos e às mensagens que eles transmitem (2007, p.5).

A semiótica é a ciência que se adequa como método de análise por dedicar-se a estudar a produção de sentido. Santaella (2007, p.5) afirma que a teoria semiótica permite adentrar, penetrar no movimento interno das mensagens “no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados”.

Para Peirce (2008, p.46), o signo é constituído por três elementos: o fundamento, o objeto e o interpretante. Ou seja, o signo como signo, o objeto como a coisa representada, e o interpretante como o sentido produzido na mente.

Charles Sanders Peirce foi um filósofo, lógico e cientista americano do século XIX, conhecido por suas contribuições para a semiótica, a lógica e a filosofia da

ciência. Uma de suas principais teorias é a tríade semiótica, que propõe que um signo é composto por três elementos inter-relacionados: signo, objeto e interpretante.

O **signo** é a parte da tríade que representa algo para alguém. Ele é a forma como algo é percebido ou interpretado por um indivíduo. O **objeto** é o referente do signo, aquilo que está sendo representado ou interpretado. Já o **interpretante** é a compreensão ou interpretação que o signo evoca na mente do indivíduo. (MAESTRO VIRTUALLE)

A compreensão da lógica triádica do signo leva a entender a definição sêmica de Peirce, que inclui três teorias: a da significação, a da objetividade e da interpretação.

- Da relação do signo consigo mesmo, isto é, da natureza do seu fundamento, ou daquilo que dá capacidade para funcionar como tal, que pode ser sua qualidade, sua existência concreta ou seu caráter de lei, advém uma teoria das potencialidades e limites da significação.
- Da relação do fundamento com o objeto, ou seja, com aquilo que determina o signo e que é, ao mesmo tempo, aquilo que o signo representa e ao qual se aplica e que pode ser tomado em sentido genérico como o contexto do signo, extrai-se uma teoria da objetivação, que estuda todos os problemas relativos à denotação, à realidade e referência, ao documento e ficção, à mentira e decepção.
- Da relação do fundamento com o interpretante, deriva-se uma teoria da interpretação, com as implicações quanto aos seus efeitos sobre o intérprete, individual ou coletivo (SANTAELLA, 2007, p.10).

O processo acima está ligado com a base da semiótica advinda de processos fenomenológicos, cuja função é apresentar as categorias dos modos como os fenômenos são apreendidos pela mente. Peirce, como aponta Santaella (2007, p.7), conclui serem três os componentes constitutivos do fenômeno, a saber: primeiridade, secundidade e terceiridade.

A primeiridade, o “estado-quase”, de acordo com a autora, está em tudo que estiver relacionado ao acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade. A secundidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida, ainda na forma binária, sem as intencionalidades. A terceiridade está relacionada com a generalidade, a continuidade, o crescimento, a inteligência. Corresponde ao entendimento, à decodificação em signos, à interpretação do mundo.

Em relação a seu objeto, Peirce distinguiu o signo em três classes: ícone, índice e símbolo. O ícone é um “signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios”, isto é, ele carrega consigo semelhanças de qualidades de seu objeto. Já o índice é um “signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse Objeto”. Por fim, o símbolo é um “signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de uma lei”. O símbolo representa o objeto de forma arbitrária, convencionada (2008, p.52).

O que faz com que algo seja um signo está ligado à sua qualidade, ao simples fato de existir e ao caráter de lei. Peirce (2008, p.52) demarcou esta tricotomia em qualissigno, sinsigno e legissigno. Santaella (2007, p.12) definiu que “pela qualidade, tudo pode ser signo, pela existência, tudo é signo, e pela lei, tudo deve ser signo”.

O signo em relação a ele mesmo é um qualissigno, como demonstra Peirce (2008, p.52), quando é “uma qualidade que é um signo”. A cor, por exemplo, é um qualissigno. O sinsígnio, como conceitua o autor, e que tem no “sin” a ideia de “singular”, é uma coisa existente e real que é um signo. Já o

legissigno, segundo o autor, é a lei estabelecida pelos homens, como o caso das palavras que são convencionadas.

O objeto determina o signo, que o representa, causando um efeito interpretativo. Na abordagem acerca do interpretante, Santaella (2007, p.23) retoma a outra tricotomia de Peirce para tipificar o interpretante. São três níveis a serem percorridos para que o efeito de interpretação seja executado.

O primeiro é o interpretante imediato que “trata-se de um potencial interpretativo do signo, quer dizer, de sua interpretabilidade ainda no nível abstrato”. O interpretante dinâmico está no segundo nível e distingue pelo efeito, propriamente dito, que o signo incita no intérprete. Tais efeitos subdividem-se em emocional (qualidade de sentimento), energético (ação física ou mental) e lógico (regra interpretativa internalizada). O terceiro nível é o interpretante final, que “se refere ao resultado interpretativo a que todo intérprete estaria destinado a chegar se os interpretantes dinâmicos do signo fossem levados até o seu limite último” (SANTAELLA, 2007, p.26).

Há três níveis de interpretante no que refere ao interpretante final: rema, dicente e argumento. Santaella (2007, p.26) demonstra que um rema está atado ao signo de possibilidade qualitativa, como os ícones, não passando de hipóteses, conjecturas. No caso o dicente, ou dicissigno, ao contrário do rema, está no campo do real, ligado ao índice. Não pode ser caracterizado como ícone, mas contém este último. Por fim, o argumento é um signo de lei, baseado nas ideias do legissigno simbólico.

- Ícone, qualissigno e rema: estão no universo da primeiridade, que diz respeito ao sentimento rápido e passageiro.
- Índice, sinsigno e dicente: estão no universo da secundidade, compreende o real e o concreto.

- Símbolo, legissigno e argumento: estão no universo da terceiridade. É a percepção concreta do objeto, a racionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou a vida e a obra de Charles Sanders Peirce (1839–1914), destacando suas contribuições para a filosofia, a lógica e, principalmente, para a semiótica. Apresentou o conceito de signo como elemento central de sua teoria, composto por três partes: signo, objeto e interpretante.

Foram discutidos também os principais tipos de signos: ícone (semelhança), índice (relação causal ou factual) e símbolo (convenção ou lei). Além disso, o texto explica a tricotomia qualissigno, sinsigno e legissigno, bem como os níveis de interpretante (imediato, dinâmico e final).

O presente texto destaca ainda as categorias fenomenológicas de Peirce: primeiridade (possibilidade, sentimento, qualidade), secundidade (realidade, ação, dualidade) e terceiridade (generalidade, interpretação, racionalidade).

A obra de Peirce, retomada e aprofundada por estudiosos como Lúcia Santaella, mostra que a semiótica é uma ferramenta importante para analisar textos, imagens, discursos e até fenômenos sociais, revelando significados que muitas vezes ficam escondidos.

BIBLIOGRAFIA

CASQUILHO, José Pinto. **Da semiótica peirceana: Signos, articulação, linguagem e relevância**. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Jose->

[Casquilho/publication/373302275_Da_semiotica_peirceana_Signos_articulacao_linguagem_e_relevancia/links/64e6b9020acf2e2b520d8cb5/Da-semiotica-peirceana-Signos-articulacao-linguagem-e-relevancia.pdf](http://casquilho/publication/373302275_Da_semiotica_peirceana_Signos_articulacao_linguagem_e_relevancia/links/64e6b9020acf2e2b520d8cb5/Da-semiotica-peirceana-Signos-articulacao-linguagem-e-relevancia.pdf). Acessado em 06 de agosto de 2025.

FIORIN, José Luiz. **Semiótica e comunicação**. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1390>. Acessado em: 25 jun. 2025.

MACHADO, Irene. **Semiótica da comunicação: o re-ordenamento cognitivo dos sistemas semióticos**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP15MACHADO.PDF>. Acessado em: 25 jul. 2025.

MAESTRO VIRTUALE. Disponível em: <https://maestrovirtuale.com/charles-sanders-peirce-biografia-e-contribuicoes>. Acessado em: 25 jul. 2025.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 4a. ed., São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. _____.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**, São Paulo: Iluminuras. 1998.

_____. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

_____. **Linguagem das mercadorias**. Revista dos Signos – V.1, N.1, 2009. P. 21–43.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

CRISTIANE DO NASCIMENTO LOPES

Resumo

A musicalização se configura como um recurso pedagógico de grande relevância na educação infantil, ao contribuir para o desenvolvimento integral da criança estimulando aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais. Inserida no cotidiano de forma natural, a música, quando utilizada intencionalmente e de forma planejada, amplia os campos de experiência e possibilita práticas interdisciplinares. Nesse contexto, a musicalização vai além de sua função recreativa, assumindo papel didático essencial para aprendizagens significativas. No entanto, sua aplicação enfrenta desafios, como a carência de formação específica dos professores, a escassez de recursos e a dificuldade de articulação com as exigências curriculares. O principal desafio consiste em integrar essa linguagem cultural milenar a metodologias e práticas pedagógicas eficazes. Este artigo busca analisar as potencialidades e os desafios da musicalização como ferramenta educativa, refletindo sobre sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Metodologia; Didática; Musicalização.

Abstract

Musicalization stands out as a highly relevant pedagogical resource in early childhood education, contributing to the child's integral development stimulating cognitive, motor, emotional, social, and cultural aspects. Naturally integrated into daily life, music, when used intentionally and in a planned manner, expands learning experiences and enables interdisciplinary practices. In this context, musicalization goes beyond its recreational function, assuming an essential didactic role in meaningful learning. However, its implementation faces challenges, such as the lack of specific teacher training, scarcity of resources, and difficulty aligning with curricular demands. The main challenge lies in integrating this ancient cultural language into effective pedagogical methodologies and practices. This article aims to analyze the potential and

challenges of musicalization as an educational tool, reflecting on its contribution to the teaching and learning process in early childhood education.

Keywords: musicalization; early childhood education; teaching; learning; pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos da vida escolar, a criança normalmente ainda está em processo de desenvolvimento da linguagem oral e, portanto, muitas vezes não reconhece as palavras e seus significados. No entanto, quando inserida em um ambiente com influência musical, manifestam-se por meio de movimentos corporais, gestos, expressões faciais, produção de sons, melodias e, dependendo da idade, pelo canto ou cantarolar. Assim, compreende-se que o uso da música pode representar um grande benefício ao processo de aprendizagem, desde que seja utilizado de forma adequada e intencional. Penna (2012), entende a musicalização como um processo de vivência da linguagem musical em sua dimensão lúdica e expressiva, sem foco no desenvolvimento de técnicas de performance. Trata-se de uma abordagem que busca proporcionar experiências sonoras significativas, favorecendo a percepção, a sensibilidade e a criatividade da criança.

Há muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada e definida de diferentes maneiras ao longo das épocas e culturas, sempre em harmonia com os modos de pensamento e os valores vigentes de cada sociedade. A música, portanto, pode ser considerada uma linguagem universal que atravessa o tempo e o espaço, atingindo o ser humano em sua totalidade.

A base metodológica utilizada para a construção deste artigo fundamenta-se em leituras de livros, revistas e pesquisas online, que discutem com profundidade o uso da música como ferramenta pedagógica. Entende-se que a musicalização deve atuar como estímulo à zona de desenvolvimento proximal entre educador e aluno, provocando avanços em conhecimentos ainda não consolidados.

2 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização, entendida como a vivência da linguagem musical de forma lúdica, expressiva e formativa, vai além da simples aprendizagem de técnicas instrumentais ou vocais (PENNA, 2012). Trata-se de um processo que envolve o desenvolvimento da escuta ativa, da sensibilidade estética, da criatividade e da capacidade de expressão e comunicação por meio dos sons. Na educação infantil, esse recurso assume um papel estratégico, pois dialoga diretamente com as formas naturais de expressão das crianças pequenas, que ainda estão em processo de construção da linguagem verbal, mas já interagem intensamente com o mundo por meio do corpo, dos gestos, das vocalizações e da musicalidade.

Desde os primeiros anos de vida, a música desperta nas crianças reações espontâneas e significativas, funcionando como um canal de mediação entre o universo interno e o meio externo. Ao ser incorporada de forma intencional e planejada ao cotidiano escolar, a musicalização torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de potencializar aprendizagens em múltiplas áreas do desenvolvimento: cognitiva, afetiva, motora e social.

Este estudo apoia-se em referenciais teóricos e documentos oficiais que reconhecem o papel estruturante da musicalização no processo educacional, especialmente quando associada ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, proposto por Lev Vygotsky. Segundo o autor, determinadas habilidades e conhecimentos podem ser promovidos com maior eficácia quando há a mediação adequada por parte do educador e é nesse ponto que a música, quando bem direcionada, se revela um instrumento privilegiado para ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança.

Dessa forma, a musicalização na educação infantil deve ser compreendida não apenas como uma atividade complementar, mas como uma prática pedagógica fundamental que favorece o desenvolvimento integral da criança e enriquece significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

3 HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA MÚSICA

A música, na educação infantil, configura-se como uma poderosa aliada no processo de desenvolvimento integral da criança. Sua ação pedagógica incide sobre diversas dimensões do ser. Para Swanwick (2003), a música contribui ao mesmo tempo para aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais, fortalecendo desde a atenção e memória até a autoestima, a cooperação e a empatia.

A presença da música na história da humanidade é ancestral. Estudos arqueológicos e etnomusicológicos indicam que os sons foram utilizados em rituais religiosos, cerimônias de caça, celebrações comunitárias e práticas de cura sempre com valor simbólico e social (GAINZA, 1988). Swanwick (2003) lembra que já na Antiguidade Platão e Aristóteles viam a música como elemento essencial da educação, associando-a ao desenvolvimento moral e intelectual. Durante a Idade Média, a música esteve profundamente ligada à Igreja, sendo utilizada como meio de catequese e devoção, com destaque para o canto gregoriano. No Renascimento, houve uma valorização da música como linguagem estética e racional, vinculada ao florescimento das artes e do pensamento científico. Já no Iluminismo, a música passou a ser vista como expressão da razão e da liberdade humana (ILARI, 2002). No século XIX, com o avanço das pedagogias modernas, a música começou a ser incorporada às práticas escolares como meio de promover sensibilidade, criatividade e pensamento crítico (PENNA, 2012).

Na contemporaneidade, a música é reconhecida como linguagem fundamental para a construção da identidade cultural, sendo oficialmente valorizada por documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a inclui como uma das formas de expressão artística indispensáveis na formação do educando (BRASIL, 2018).

No contexto da educação infantil, a musicalização desempenha um papel central. Segundo Ilari (2002), ela ativa áreas cognitivas relacionadas à memória, à atenção e ao raciocínio lógico, estimula a coordenação motora

fina e ampla, contribui para a organização emocional e fortalece vínculos sociais. Além disso, práticas musicais simples como rodas de canções, brincadeiras rítmicas, exploração de timbres e sons criam experiências lúdicas que ampliam o repertório cultural da criança e possibilitam aprendizagens interdisciplinares.

Swanwick (2003) destaca que a exposição a diferentes gêneros e estilos musicais desde os primeiros anos de vida contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da escuta ativa e da sensibilidade estética. A música, portanto, deixa de ser apenas um recurso recreativo e passa a ocupar um lugar de destaque como ferramenta pedagógica que promove aprendizagens significativas.

A origem da palavra “música” remonta ao termo grego *mousiké*, que significa “a arte das musas” divindades que, na mitologia grega, protegiam os saberes relacionados à literatura, à poesia, à dança e ao canto. A música, portanto, sempre esteve entrelaçada à educação, sendo considerada uma forma de conhecimento transmitido por inspiração poética e oralidade.

Tecnicamente, a música pode ser entendida como a organização de sons e silêncios em estruturas de ritmo, melodia e harmonia, que resultam em experiências estéticas. Essa linguagem, por ser não verbal, permite diferentes formas de comunicação e expressão, sendo especialmente acessível para as crianças pequenas, que ainda estão desenvolvendo a linguagem oral.

De acordo com Nogueira (2003, p. 01), “a música acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta [...] e deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação contemporâneas”. Para ele, a experiência musical é uma vivência humana essencial que precisa ser compreendida, analisada e integrada criticamente aos contextos educacionais.

Na pré-história, há registros de instrumentos primitivos, pinturas rupestres e esculturas que sugerem práticas musicais realizadas há mais de 50 mil anos, com origem provável no continente africano. A música, portanto, é parte integrante da evolução humana, ainda que não seja possível precisar

o momento exato de sua origem.

No Brasil, a formação musical foi marcada pela fusão de elementos indígenas, africanos e europeus, promovida pelos processos de colonização e miscigenação. As primeiras práticas musicais registradas datam do período jesuítico, quando os missionários utilizavam o canto como instrumento de catequese e aproximação com os povos originários. Segundo França (1953, p. 7), “o jesuíta Manoel da Nóbrega dizia que com a música e a harmonia atrevia-se a atrair todos os indígenas da América”.

No século XVII, começam a surgir gêneros como as óperas e as valsas, influenciados pelas tradições europeias, mas também adaptados às realidades locais. Com o fim da escravidão no século XIX e a chegada de imigrantes europeus, novas influências musicais se incorporaram ao cenário nacional, enriquecendo a diversidade cultural brasileira e dando origem a ritmos autênticos como o choro, o samba e posteriormente a bossa nova e o tropicalismo.

A musicalização tornou-se uma prática constante no cotidiano do povo brasileiro, presente em diferentes contextos sociais. Mario de Andrade (1980, p. 163) já observava que “o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer”, sinalizando a urgência de valorizar essa dimensão cultural nos processos formativos.

Em 1854, a Coroa portuguesa no Brasil decretou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, com o intuito de disciplinar e formar cidadãos. No entanto, essa prática foi marcada por contradições, pois muitos docentes não possuíam formação adequada, e a música era frequentemente utilizada de forma instrumentalizada, sem considerar seu valor cultural e expressivo.

Loureiro (2003) afirma que, durante esse período, a música era vista com pouca importância no currículo escolar, sendo apenas um suporte para outras disciplinas. Sua valorização real como linguagem artística e pedagógica só começou a ocorrer a partir da segunda metade do século XX, em paralelo ao avanço da educação infantil como direito e etapa fundamental da educação básica.

Dessa forma, a história da música, desde suas origens ancestrais até sua presença nas escolas contemporâneas, revela sua potência como ferramenta educativa e formadora. Na educação infantil, a musicalização deve ser compreendida não como atividade periférica, mas como prática essencial que promove o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, além de dialogar com a cultura, a identidade e a diversidade do mundo em que a criança está inserida.

4 DESAFIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Apesar das evidentes contribuições da musicalização para o desenvolvimento infantil, sua realização efetiva no contexto escolar ainda se depara com diversos desafios que comprometem seu pleno aproveitamento. Entre esses obstáculos, destaca-se a ausência de formação específica em música por parte dos professores, fator que limita significativamente a exploração pedagógica desse recurso e restringe seu potencial integrador (PENNA, 2012).

A escassez de recursos materiais, como instrumentos musicais adequados e ambientes propícios para a prática sonora, representa uma barreira concreta que restringe a vivência e a experimentação musical das crianças. Soma-se a isso a dificuldade encontrada pelos docentes em articular a musicalização com metodologias pedagógicas que atendam às demandas curriculares vigentes, o que, em muitos casos, reduz a música a um momento puramente recreativo e desprovido de intencionalidade pedagógica clara (GAINZA, 1988).

Reconhecida como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral da criança, a musicalização na educação infantil contribui para aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais, promovendo uma formação mais ampla e diversificada (ILARI, 2002). Contudo, a efetiva inserção da música no cotidiano escolar esbarra em desafios que vão além da simples disponibilidade de recursos, envolvendo questões estruturais,

formativas e culturais.

A formação docente insuficiente em música é um dos principais entraves. A ausência de formação musical específica faz com que muitos professores restrinjam sua prática a canções de rotina, sem articulação clara com objetivos pedagógicos (PENNA, 2012; GAINZA, 1988). Essa lacuna pode ocasionar uma percepção reduzida da música como atividade meramente lúdica, obscurecendo seu papel educativo e transformador (PENNA, 2012; GAINZA, 1988).

Outro desafio significativo é a carência de recursos materiais e infraestruturas. Muitas instituições não dispõem de instrumentos musicais, materiais sonoros adequados ou espaços adequados para a realização de práticas musicais, o que exige dos professores criatividade e capacidade de improvisação. Frequentemente, recorrem a instrumentos confeccionados artesanalmente, percussão corporal e exploração do ambiente sonoro, alternativas que, embora válidas, não substituem a necessidade de uma infraestrutura adequada (SWANWICK, 2003).

A integração da música ao currículo escolar representa um desafio adicional. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça a música como uma linguagem essencial a ser trabalhada na educação básica (BRASIL, 2018), muitos professores ainda encontram dificuldades em articular práticas musicais que dialoguem de forma consistente com os campos de experiência previstos no currículo. Essa fragmentação compromete a construção de um projeto pedagógico coerente e a vivência da música como um processo educativo contínuo e contextualizado.

Outro ponto fundamental para a efetivação da musicalização está relacionado à valorização da diversidade cultural. A música, enquanto manifestação cultural deve ser compreendida em sua multiplicidade e riqueza. No entanto, observa-se que, muitas vezes, o repertório musical adotado nas escolas é homogêneo, centrado em canções tradicionais ou populares de fácil execução, geralmente vinculadas a datas comemorativas. Tal prática negligencia a diversidade cultural presente nas comunidades locais, bem

como a riqueza dos gêneros musicais regionais, limitando o universo sonoro e cultural das crianças.

Além disso, a música ainda enfrenta uma posição secundária em muitas escolas, sendo considerada menos prioritária em relação a conteúdos tidos como “acadêmicos”. Essa desvalorização compromete o reconhecimento da música como componente essencial na formação integral do indivíduo, especialmente na primeira infância, quando as experiências sensoriais, afetivas e expressivas são fundamentais para o desenvolvimento pleno (PENNA, 2012).

Superar tais desafios demanda investimentos consistentes na formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os não apenas em competências técnicas musicais básicas, mas também no entendimento da importância da música enquanto expressão artística e cultural fundamental para a infância. Igualmente necessária é a criação de políticas institucionais que garantam condições adequadas para a prática musical nas escolas, oferecendo recursos materiais e ambientes apropriados. Conforme destacado por Ilari (2002), a musicalização deve ser vivenciada de forma significativa, respeitando a bagagem cultural das crianças e ampliando suas experiências, para que possa efetivamente se consolidar como uma prática pedagógica integradora e transformadora.

Portanto, os desafios da musicalização na prática docente da educação infantil ultrapassam a simples ausência de recursos, envolvendo questões formativas, curriculares e culturais que demandam uma visão ampliada e comprometida da música como linguagem essencial ao desenvolvimento humano. Enfrentar esses obstáculos é condição imprescindível para que a musicalização transcenda o caráter recreativo e se consolide como um instrumento pedagógico eficaz e indispensável no processo educativo.

5 A MÚSICA COMO FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

O papel do professor no ambiente escolar vai além da simples

transmissão de conhecimentos; seu principal objetivo deve ser promover o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse processo, a musicalização surge como um recurso pedagógico poderoso, capaz de tornar essa jornada mais significativa e prazerosa. Utilizar a música como instrumento de ensino permite que o indivíduo se relacione melhor com o meio, desenvolva a socialização e estimule suas habilidades motoras.

A música, ao alcançar as dimensões motoras e sensoriais por meio do som e do ritmo, e a esfera afetiva por meio da melodia, torna-se uma ferramenta completa de aprendizagem e expressão. Conforme FREINET “A psicomotricidade é a ciência do homem em movimento, das relações consigo mesmo e com o mundo por meio do corpo e de sua corporeidade”.

Nesse sentido, a música representa uma fonte essencial de estímulos, equilíbrio emocional e felicidade especialmente para a criança, que habita um mundo de pureza, imaginação e sensibilidade. Por isso, a musicalização não deve jamais ser excluída do cotidiano infantil, pois atende a uma necessidade intrínseca do ser em formação.

O desenvolvimento pleno do indivíduo exige um amadurecimento integrado neural, ósseo, muscular e está diretamente relacionado ao crescimento físico, emocional e cognitivo. A música, nesse contexto, tem papel essencial, pois atua diretamente sobre as emoções. Estamos constantemente imersos em um universo sonoro, e esses sons influenciam nossas percepções, sentimentos e comportamentos de maneira profunda e contínua.

A musicalização é valiosa porque desperta sentimentos e emoções fundamentais, que funcionam como ensaios emocionais para a vida real. Ela impacta diretamente áreas cruciais na formação da personalidade e do caráter.

Desde a Antiguidade, os filósofos gregos já reconheciam os efeitos da música sobre o comportamento humano. Ostetto (2000) aponta que os efeitos da música sobre o indivíduo podem variar desde estímulos à ação até estados de inconsciência temporária.

Dessa forma, é indiscutível que a música mais do que uma arte é um elemento essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo um caminho sensível, afetivo e eficaz para a construção de sujeitos mais completos, expressivos e socialmente integrados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização, como recurso pedagógico na educação infantil, revela-se uma linguagem rica, sensível e profundamente transformadora, que ultrapassa o caráter meramente recreativo comumente atribuído à música nas práticas escolares. Ao ser incorporada de forma intencional, crítica e planejada, a música torna-se instrumento capaz de potencializar o desenvolvimento global da criança, promovendo aprendizagens significativas nos âmbitos cognitivo, motor, emocional, social e cultural.

No entanto, para que esse potencial se concretize no cotidiano das instituições de educação infantil, é imprescindível enfrentar e superar obstáculos estruturais, formativos e culturais que ainda limitam a presença efetiva da musicalização nas práticas pedagógicas. A ausência de formação específica dos docentes, a escassez de recursos materiais adequados, a falta de infraestrutura e a dificuldade em articular a música às exigências do currículo são desafios que exigem respostas sistemáticas e políticas educacionais comprometidas com uma abordagem mais humanizada, sensível e integral da infância.

Além disso, é urgente desconstruir a visão reducionista da música como simples entretenimento ou atividade auxiliar, promovendo sua ressignificação enquanto linguagem educativa fundamental, reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respaldada por sólidas bases teóricas. O educador, nesse contexto, precisa ser compreendido como mediador sensível, capaz de articular a musicalização às experiências e vivências das crianças, respeitando seus repertórios culturais e promovendo a diversidade sonora como elemento de construção identitária e social.

É necessário, ainda, que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação contemple a música como parte integrante das competências docentes, capacitando-os a utilizar este recurso de maneira crítica, criativa e contextualizada. A criação de espaços e tempos qualificados para as práticas musicais nas escolas, bem como a valorização do fazer musical como processo de expressão e comunicação, são fundamentais para consolidar a musicalização como eixo estruturante do projeto pedagógico na educação infantil.

Portanto, este estudo reafirma a musicalização como ferramenta pedagógica imprescindível à formação integral da criança e convoca educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a repensarem o lugar da música na escola não como um adorno ou recurso de ocasião, mas como linguagem estruturante, promotora de humanização, pertencimento e transformação social. Ao garantir o acesso qualificado à música desde os primeiros anos de vida, ampliam-se as possibilidades de uma educação mais sensível, inclusiva e conectada com as necessidades reais do sujeito em formação.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. São Paulo: Martins Editora, 1980. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3: Conhecimento de Mundo.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In:

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GAINZA, Violeta H. de. **Psicopedagogia da música.** São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Moderna, 2002.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A música na escola.** Curitiba: Appris, 2018.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensaio de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

NOGUEIRA, Albano. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, Goiás, v. 5, dez. 2003.

OSTETTO, Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PENNA, Maura. **Educação musical: para além do ensino de música.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.** SOUZA, Jussara. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música da UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE DIFICULDADES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

CRISTIANE DO NASCIMENTO LOPES

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso realizado com uma criança de oito anos, matriculada no terceiro ano do ensino fundamental em uma escola estadual, que apresenta dificuldades significativas na leitura e na escrita. O objetivo foi identificar os desafios enfrentados pela estudante e propor intervenções pedagógicas que favorecessem sua aprendizagem. A pesquisa envolveu entrevistas com a família, professora e a própria criança, além da análise de produções textuais. Os resultados indicaram que atividades diversificadas de leitura e escrita, especialmente aquelas baseadas em gêneros textuais e produção espontânea, contribuem para despertar a motivação, o prazer em aprender e a autonomia da aluna. Observou-se também que a reescrita e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem possibilitam avanços consistentes na apropriação da linguagem. Conclui-se que práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e criativas são fundamentais para auxiliar crianças com dificuldades na leitura e na escrita, ampliando seu desenvolvimento cognitivo e social.

Palavras-chave: leitura; escrita; gêneros textuais; estudo de caso; intervenção pedagógica

Abstract

This article presents a case study conducted with an eight-year-old child enrolled in the 3rd grade of a public elementary school, who showed significant difficulties in reading and writing. The aim was to identify the challenges faced by the student and propose pedagogical interventions to support her learning process. The research included interviews with the family, the teacher, and the child herself, as well as the analysis of written productions. The results indicated that diversified reading and writing activities, especially those based on textual genres and spontaneous production, contributed to fostering motivation, pleasure in learning, and greater autonomy. It was also observed that rewriting practices and the recognition of errors as part of the learning

process enabled consistent progress in language acquisition. The study concludes that well-planned, contextualized, and creative pedagogical practices are essential to assist children with reading and writing difficulties, enhancing their cognitive and social development.

Keywords: reading; writing; textual genres; case study; pedagogical intervention..

1 INTRODUÇÃO

A linguagem oral e escrita envolve muito mais do que a simples codificação ou decodificação de palavras e frases. Por meio dela, o ser humano se comunica, acessa informações, expressa e defende pontos de vista, constrói significados e compartilha visões de mundo, consolidando, assim, a produção do conhecimento. Nesse sentido, a leitura e a escrita constituem-se como ferramentas fundamentais para o exercício pleno da cidadania, da vida social e das relações afetivas.

A prática da leitura favorece a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da expressão por meio da palavra escrita. Por isso, estimular o contato com a leitura desde a infância é essencial para o desenvolvimento crítico, cognitivo e intelectual da criança. É imprescindível, portanto, que o aluno tenha acesso aos saberes linguísticos necessários à vida cidadã, de modo que o contato com diferentes textos e gêneros literários se torne parte de sua rotina escolar. Nesse processo, Soares (2003, p. 39) ressalta que “[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua propriedade”.

O presente trabalho fundamenta-se em um estudo de caso, que, segundo Severino (2007, p. 121), “[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, a pesquisa deve ser significativa e bem representativa, os dados devem ser trabalhados mediante análises rigorosas e apresentados em relatórios qualificados”. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, artigos e periódicos, além de entrevistas com familiares

e profissionais da área da educação, de forma a construir um referencial teórico capaz de subsidiar intervenções pedagógicas voltadas à superação das dificuldades encontradas.

A pesquisa foi desenvolvida com uma criança de oito anos, matriculada no 3º ano do ensino fundamental em uma escola estadual, que apresenta dificuldades específicas na leitura e na escrita. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas com os pais, a professora e a própria aluna, que possibilitaram a identificação das dificuldades enfrentadas. Ressalta-se que a criança encontra-se na fase alfabética, em que, Segundo Fernandes (2010, p. 128), “[...] a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende sua organização; ela transpõe a porta do mundo e das coisas escritas [...] já consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala”.

Assim, este estudo teve como objetivo identificar e analisar procedimentos pedagógicos que possam favorecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com vistas a contribuir para a superação das dificuldades da aluna e potencializar seu desenvolvimento cognitivo e social. Como aponta Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que reforça a importância de práticas educativas significativas e mediadoras no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua constitui-se como uma forma de comunicação indispensável para o exercício da cidadania, uma vez que amplia as possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e à participação social. Além disso, a valorização da linguagem própria do grupo social dos alunos é essencial, pois é por meio dela que cada indivíduo reafirma sua identidade pessoal e social, construindo sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a criança estabelece vínculos com a linguagem a partir do aprofundamento do

uso da própria língua em seu meio social. Assim, a aprendizagem da língua possibilita ao indivíduo atribuir significados à cultura e às práticas que o rodeiam, organizando e transformando o conhecimento. O documento reforça que: “É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal” (BRASIL, 1998, p. 67). Dessa forma, família, sociedade e escola devem atuar como mediadores que incentivam a reflexão e a reorganização do conhecimento.

O contato precoce com a linguagem escrita, mesmo antes da escolarização formal, também é fundamental. Desde cedo, as crianças observam e interagem com diferentes portadores textuais presentes no cotidiano, como revistas, placas, outdoors e embalagens, o que desperta a curiosidade e estimula a construção de hipóteses sobre a escrita. Como afirma Halliday (1978, p. 57, apud KATO), “quanto mais a criança partilha de atos de leitura e de atos de escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma extensão do potencial funcional da linguagem”. Esse contato inicial contribui para a formação de leitores e escritores em potencial, que compreendem a linguagem como prática social.

Durante muito tempo, acreditou-se que aprender a escrever se restringia à memorização das letras e à combinação de sílabas para formar palavras, frases e textos, priorizando-se o domínio da gramática normativa. No entanto, atualmente, a aprendizagem da língua escrita é concebida como um processo dinâmico e contextualizado, no qual a criança deve ser estimulada a pensar criticamente e a interagir com o texto. Nessa perspectiva, Fernandes (2010, p. 19) destaca que “os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimentos”.

A linguagem escrita, nesse contexto, deve favorecer a participação do aluno em situações de leitura e produção textual, utilizando diferentes gêneros

como contos de fadas, fábulas, parlendas, convites, receitas ou cartas para ampliar suas capacidades de compreensão e interpretação. De acordo com Bakhtin (1984, apud SCHNEUWLY, 2004, p. 74), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Os gêneros do discurso dividem-se em primários e secundários: os primeiros são espontâneos e vinculados a situações cotidianas de comunicação, como bilhetes e diálogos; os secundários surgem em contextos culturais mais complexos, como artigos científicos ou requerimentos (SCHNEUWLY, 2004, p. 29).

Desse modo, o ensino da leitura e da escrita deve ultrapassar o caráter mecânico e instrumental, assumindo um papel formador no desenvolvimento cognitivo, crítico e social da criança. Para Andaló (2000, p. 47), “[...] a ação de uma pessoa no mundo depende da competência linguística que venha adquirir para se expressar, se comunicar, compreender o que lê e o que ouve para escrever com coerência e criatividade”. Assim, práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a autonomia e o desejo de ler e escrever tornam-se imprescindíveis.

Além disso, é preciso reconhecer que leitura e escrita são atividades complementares e indissociáveis, construídas na interação do aprendiz com a linguagem. Como observa Andaló (2000, p. 48), “[...] leitura e escrita são atividades complementares, intimamente ligadas [...] devem ser ensinadas ao mesmo tempo [...] não se justifica que uma criança escreva sem compreender o que está escrevendo ou leia sem entender o que está lendo”. Nessa direção, Solé (1998) acrescenta que o ato de ler envolve estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem ao leitor atribuir sentido ao texto, sendo necessário que o ensino favoreça a formação de leitores ativos e críticos.

Portanto, compreender a leitura e a escrita como práticas sociais e cognitivas, mediadas por diferentes gêneros textuais e contextos de uso, é fundamental para que a escola cumpra seu papel formador. A pedagogia que privilegia a reflexão e a experimentação deve oferecer à criança oportunidades reais de interação com a linguagem, favorecendo o prazer pela

leitura, a produção textual significativa e a formação de cidadãos críticos e participativos.

3 PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos é uma atividade complexa que envolve múltiplas capacidades cognitivas, como leitura, escrita, reflexão e criatividade, desenvolvidas por meio de um processo contínuo de ensino e aprendizagem. A habilidade de produzir um texto está ao alcance de todo indivíduo escolarizado, desde que o educador ofereça condições pedagógicas adequadas, com objetivos claros e estratégias de ensino que estimulem a imaginação, a criatividade e o interesse pela escrita, evitando atividades repetitivas e pouco significativas (FERNANDES, 2010; ANDALÓ, 2000).

É fundamental que a criança produza textos livres e espontâneos, pautados na sua vontade de comunicar experiências e vivências. A motivação do aluno emerge do desejo de transpor para a escrita aquilo que já expressa oralmente, independentemente das dificuldades iniciais. Nesse sentido, Geraldi (1995, p. 166) destaca o caráter dialógico da produção textual:

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são as mãos amarradas – se fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tornam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferecer para a tecitura do mesmo e outro bordado.”

O trabalho com reescrita a partir de produções espontâneas permite ao educando revisar, corrigir e aprimorar seus textos, promovendo a reflexão sobre o conteúdo, a estrutura, a ortografia e a coesão textual. A prática de revisão deve ser incorporada às atividades pedagógicas, possibilitando ao aluno compreender o texto como um objeto em construção, adotando o rascunho como etapa inicial da produção (JOLIBERT, 1994, p. 47).

A escrita eficaz depende da superação de obstáculos e do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Tais desafios devem ser vistos como oportunidades de desenvolvimento, e não como limitações, cabendo ao educador orientar, mediar e incentivar a prática constante da escrita (FERNANDES, 2010).

Adicionalmente, estudos recentes reforçam que a produção textual não deve se restringir à forma correta da escrita, mas sim à capacidade do aluno de comunicar ideias, organizar argumentos e construir sentido em diferentes contextos sociais e culturais (BRASIL, 2018; SOUZA; MARTINS, 2020). Essa abordagem amplia o conceito de alfabetização, integrando letramento e competência discursiva, e favorece a formação de leitores e escritores críticos e autônomos.

4 ENTREVISTAS – FAMÍLIA E EDUCADORA

O estudo de caso teve início com uma criança de oito anos, matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual. Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os pais, a criança e a professora, complementadas por atividades de produção textual, com o objetivo de identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas, particularmente em leitura e escrita.

As entrevistas revelaram que a mãe da criança está ciente das dificuldades escolares enfrentadas, relatando desafios significativos no acompanhamento das tarefas em casa. Segundo seu relato, a criança demonstra frustração, manifesta queixas, chora e se mostra nervosa diante das solicitações pedagógicas, o que compromete o aprendizado e a interação com as atividades escolares. Além disso, a participação em reuniões de pais é marcada por constrangimento, uma vez que o comportamento da criança é frequentemente exposto perante outros responsáveis.

A professora indicou que a criança apresenta dispersão, busca constante por atenção e dificuldade em manter o foco nas atividades

propostas. Em sua prática pedagógica, a docente utiliza o projeto “Ler e Escrever”, adaptando os conteúdos à realidade e às necessidades da turma, promovendo estratégias que busquem engajamento e compreensão efetiva. A educadora enfatiza a importância da participação familiar como fator determinante no desenvolvimento cognitivo da criança, corroborando estudos que apontam a colaboração entre escola e família como essencial para o sucesso da aprendizagem (SOARES, 2003; FERNANDES, 2010).

5 CAMINHOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente estudo de caso teve como objetivo identificar e implementar procedimentos pedagógicos destinados a atender uma aluna com dificuldades na leitura e na escrita. Foram realizadas nove intervenções ao longo de 30 dias, com vistas a promover avanços significativos no processo de aprendizagem da criança.

Nos primeiros encontros (1º e 2º), a prática pedagógica iniciou-se com a leitura do livro *A princesa Sofia e a surpresa cintilante* de Vivian French, com o objetivo de despertar o prazer pela leitura, reconhecendo que o interesse pela leitura potencializa o desenvolvimento cognitivo e crítico. Conforme Neto: “[...] a leitura favorece a escritura do aluno. Muito mais que isso, é apoio para suas descobertas; não só da linguagem como também das descobertas e vivências da humanidade” (NETO, 1996, p.68).

Em sequência, foram realizados exercícios de fixação, com foco no uso da letra M antes de P e B. Durante a reescrita do texto “O menino que mentia”, a criança foi capaz de identificar e corrigir palavras incorretas, demonstrando compreensão e aplicação prática das regras ortográficas trabalhadas.

Nos encontros 3º e 5º, a leitura do terceiro capítulo do livro foi acompanhada pelo educador, que auxiliava nas palavras de maior dificuldade, promovendo a reescrita do texto. Andaló (2000, p.84) ressalta que “A atividade de reescrita [...] faz com que a criança reflita sobre a linguagem, uma vez que precisa aprofundar-se na compreensão da história, para poder criar uma ilustração e reproduzir, por escrito, o que foi lido”. Essa atividade permite que

o aluno internalize conceitos linguísticos enquanto desenvolve autonomia e capacidade de autocorreção.

Outras atividades envolveram parlendas, como “Era uma bruxa”, em que a criança reorganizou palavras cortadas e, posteriormente, escreveu a parlenda de memória. Durante este processo, foram esclarecidas dúvidas específicas de ortografia, como o uso de S e SS, promovendo uma compreensão contextualizada das regras da escrita.

Na produção textual baseada em contos de fadas, como Bela Adormecida, a aluna reescreveu a história de memória, estruturando-a com começo, meio e fim. O educador realizou intervenções pontuais, estimulando a reflexão sobre o texto, a correção de erros e o uso adequado da escrita. Ditados subsequentes com palavras de maior dificuldade reforçaram o aprendizado, evidenciando que, embora a criança possua conhecimento do alfabeto, ainda apresenta trocas, acréscimos ou omissões de letras.

Nos encontros 4º e 7º, a continuidade da leitura do livro Princesa Sofia e a surpresa cintilante possibilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura mais fluente, além da produção de textos com atenção à coesão e coerência, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “O trabalho com produção de texto tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p.47).

Atividades com histórias em quadrinhos, como A bruxa que vivia na floresta, permitiram à criança narrar, enumerar e completar parágrafos, promovendo a compreensão de estruturas narrativas e conceitos como parágrafo e narrador. Essas práticas estimularam a autonomia e a criatividade na produção textual, sendo reforçadas por instruções graduais e diálogo constante com o educador.

Nos encontros 6º e 8º, a leitura continuada e o trabalho com gêneros discursivos diversificados possibilitaram o contato com anúncios e cartas, incentivando a aluna a produzir textos com finalidades específicas, bem como a expressar sentimentos e experiências pessoais. O contato com diferentes

gêneros permite que o educando compreenda que “[...] todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender” (BRASIL, 1998, p.47).

As atividades culminaram com a escrita de um relato sobre um passeio escolar, em que a aluna demonstrou capacidade de autocorreção, revisando erros gramaticais e ortográficos espontaneamente. Esse processo evidencia que o erro é parte integrante da construção do conhecimento, servindo como instrumento de reflexão e aprendizado. Neto (1996, p.75) reforça essa perspectiva:

“Escrever é pensamento, é uma parte do ser humano e apodrece se for mantido eternamente preso e isolado. Escrever não é dominar totalmente a língua escrita, nem tampouco não apresentar ‘erros’ [...] escrever é como a semente que brota: vence a terra, o ar, a tempestade e vive. Vive e vira árvores.”

As intervenções demonstraram que, por meio de atividades de leitura, reescrita e produção textual contextualizada, é possível estimular a motivação, o interesse e o desenvolvimento das competências linguísticas, promovendo uma aprendizagem significativa, reflexiva e autônoma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo de caso, ficou evidente que a relação da criança com diferentes gêneros textuais, seja como ouvinte, leitor ou produtor de textos, enriquece significativamente o processo de aquisição da língua escrita. A interação com variados textos possibilita não apenas a compreensão do sistema linguístico, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e sociais, essenciais para a formação integral do sujeito.

Observou-se que a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, sendo imprescindível que a prática pedagógica proporcione experiências diversificadas que estimulem a produção textual. Criar situações nas quais os alunos possam vivenciar a escrita de forma significativa favorece a reflexão sobre os procedimentos utilizados pelo escritor, consolidando o

aprendizado e promovendo autonomia na construção de sentidos.

A produção textual é uma competência acessível a todos os indivíduos escolarizados, desde que o educador proporcione condições pedagógicas adequadas, planejando estratégias que incentivem a imaginação, a criatividade e o engajamento do aluno, favorecendo a construção autônoma e reflexiva do conhecimento escrito. Como enfatizam Andaló (2000) e Fernandes (2010), a escrita deve ser compreendida não apenas como a memorização de regras ortográficas, mas como uma prática reflexiva, integrando conhecimento, experiência e expressão pessoal.

Além disso, a criança deve ter acesso aos saberes linguísticos necessários para exercer a cidadania de forma plena, compreendendo que escrever é também um ato de interação social e de expressão individual. As dificuldades de aprendizagem, embora inevitáveis, não devem ser vistas como barreiras, mas como desafios a serem enfrentados pelo educador, que atua como mediador, oferecendo suporte e estratégias que permitam à criança superar obstáculos e progredir no domínio da escrita.

Portanto, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais e contínuas que articulem leitura, escrita e reflexão, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de expressão e de participação na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ANDALÓ, Isabel. ***Leitura e escrita: formação de leitores e escritores***. São Paulo: Moderna, 2000.

ANDALÓ, Isabel. ***Letramento e produção de textos: fundamentos e práticas pedagógicas***. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. ***Estética da criação verbal***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

FERNANDES, Elisabete. **Alfabetização e letramento: diferentes concepções**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, M. **Educação, leitura e escrita: caminhos da aprendizagem**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

FERNANDES, F. **Educação e aprendizagem: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Jean. **Ler e escrever na escola: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, J. R. **Leitura e produção textual: práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

JOLIBERT, Alain. **Didática da produção escrita: revisão e reescrita**. São Paulo: Cortez, 1994.

JOLIBERT, Alain. **Escrever para aprender**. Campinas: Pontes, 1994.

KATO, Mary A. (Org.). **Aquisição da linguagem e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

NETO, A. **Escrever é pensar: reflexões sobre a escrita na educação infantil**. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, M.; CAMPOS, R. **Família e escola: parceria no desenvolvimento da leitura e escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros textuais e ensino da escrita**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A.; MARTINS, P. **Competências linguísticas e letramento na**

escola contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Maria; MARTINS, Ana. **Produção textual na escola: estratégias e práticas pedagógicas contemporâneas.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Compreensão e produção de textos: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Ler e escrever: reflexões e práticas.** São Paulo: Global, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS

ALINE PONTES⁶

RESUMO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional, sendo a chave para o aprendizado de outras disciplinas e o acesso ao conhecimento. Este artigo analisa o processo de alfabetização no Brasil, abordando as principais metodologias adotadas e os desafios enfrentados pelos educadores e alunos. Através de uma revisão bibliográfica, foram analisadas as obras de autores como Magda Soares, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, que discutem diferentes abordagens pedagógicas para o ensino da leitura e escrita. A pesquisa também reflete sobre os obstáculos que as escolas brasileiras enfrentam, como a falta de recursos e a desigualdade de acesso à educação de qualidade. O objetivo é entender como as metodologias de alfabetização são aplicadas nas escolas e qual o impacto dessas práticas no desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação Infantil, Métodos de Ensino, Desafios Educacionais.

⁶ Graduação em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (2007); Pós-graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016); Professor de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF CEU Meninos.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever. Envolve a compreensão do sistema de escrita e a habilidade de interpretar e construir significados a partir da linguagem escrita. No Brasil, o processo de alfabetização é tema de discussão constante entre educadores, gestores e pesquisadores, dado o grande número de desafios enfrentados pelas escolas públicas, como a falta de recursos pedagógicos, a formação insuficiente de professores e as desigualdades educacionais.

A importância da alfabetização para o desenvolvimento educacional de crianças e adultos é indiscutível, pois ela é a base para o aprendizado de outras disciplinas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, as metodologias aplicadas nas escolas brasileiras variam consideravelmente, e há um debate sobre qual abordagem pedagógica é mais eficaz para garantir o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

O objetivo deste artigo é analisar as metodologias de alfabetização no Brasil, destacando as abordagens mais utilizadas nas escolas e os principais desafios que educadores e alunos enfrentam no processo de alfabetização. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica de estudos recentes sobre o tema, com foco nas contribuições de teóricos como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

2.1. DEFINIÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é entendida como o processo de apropriação do sistema de escrita. Segundo Soares (2009), a alfabetização deve ser compreendida não apenas como o ensino das letras e dos sons, mas como a construção do entendimento do sistema de escrita e sua

relação com a língua falada. Para ela, a alfabetização envolve uma série de operações cognitivas que são essenciais para que o indivíduo consiga se comunicar por meio da escrita e compreender textos.

Ferreiro e Teberosky (2011) argumentam que a alfabetização não é um processo linear, mas sim construtivo, em que as crianças constroem, ao longo do tempo, hipóteses sobre a escrita. De acordo com essas autoras, as crianças, ao entrarem em contato com a escrita, inicialmente fazem conjecturas sobre as correspondências entre sons e letras, evoluindo para um entendimento mais profundo e sofisticado à medida que interagem com o texto.

2.2.MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao longo dos anos, diversas metodologias de alfabetização foram desenvolvidas, refletindo diferentes visões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os métodos mais comuns no Brasil são o **método fônico**, o **método silábico** e o **método construtivista**.

- **Método Fônico:** Este método foca no ensino da correspondência entre letras e sons, ajudando os alunos a desenvolverem a capacidade de decodificar palavras. No entanto, o método fônico é criticado por alguns educadores por não levar em conta o contexto e o significado da escrita, limitando a compreensão mais profunda do texto (SOARES, 2009).
- **Método Silábico:** O método silábico trabalha a escrita a partir das sílabas, promovendo a leitura de palavras mais curtas, o que pode ser eficaz para crianças que ainda não dominam a correspondência fonética. Porém, como o método fônico, ele pode negligenciar a compreensão do texto e o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas.
- **Método Construtivista:** Esse método, defendido por Ferreiro e

Teberosky (2011), sugere que as crianças devem construir seu conhecimento sobre a escrita a partir da interação com o texto. Ao invés de aprenderem apenas regras e correspondências fonéticas, elas devem ser incentivadas a refletir sobre o funcionamento da escrita e como ela pode ser usada para expressar significados. A abordagem construtivista promove uma aprendizagem mais ativa e crítica, permitindo que o aluno compreenda o texto de maneira mais profunda.

2.3. DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Embora o Brasil tenha avançado em termos de políticas públicas de alfabetização, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda existem grandes desafios a serem superados. A desigualdade social e regional é um dos principais obstáculos, já que muitas escolas públicas, especialmente nas periferias e em áreas rurais, enfrentam sérias dificuldades estruturais e pedagógicas.

Além disso, a formação de professores é um ponto crítico. Muitos educadores não têm acesso a programas de formação contínua que os preparem adequadamente para as novas metodologias de alfabetização. A falta de materiais pedagógicos e a escassez de recursos nas escolas também comprometem a qualidade do ensino.

A implementação das metodologias de alfabetização, como o método construtivista, também esbarra em dificuldades práticas, já que exige uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e no papel do professor. A resistência a novas abordagens por parte de alguns educadores e a pressão por resultados imediatos são outros fatores que dificultam o sucesso de novas metodologias.

2.4. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A alfabetização é um dos primeiros passos na construção do conhecimento e, como tal, tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo de crianças. O aprendizado da leitura e da escrita permite que o aluno acesse informações de diversas fontes, o que contribui diretamente para a formação do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas.

Além disso, a alfabetização é essencial para o desenvolvimento social, pois a escrita é uma das formas mais importantes de comunicação e expressão. A habilidade de escrever de forma clara e eficaz abre portas para uma maior participação social, permitindo que o indivíduo expresse suas opiniões, participe de discussões e compreenda melhor o mundo ao seu redor.

No contexto escolar, a alfabetização também está relacionada ao desempenho acadêmico. Alunos alfabetizados adequadamente tendem a ter um desempenho superior em outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências e estudos sociais, já que a leitura é a base para o aprendizado de todas as disciplinas.

A alfabetização não só permite que o indivíduo compreenda e utilize a linguagem escrita, mas também desempenha um papel importante na formação de sua identidade social e cultural. Através da escrita, é possível acessar e ressignificar a história, a cultura e a sociedade. Nesse sentido, a alfabetização é um instrumento de empoderamento, que promove a inclusão e a cidadania.

2.5. DESAFIOS DAS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Embora a alfabetização seja fundamental para o sucesso educacional,

o Brasil enfrenta grandes desafios para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas de forma eficaz até os oito anos, como prevê o PNAIC. As metodologias de alfabetização, embora diversas, enfrentam obstáculos significativos quando aplicadas nas escolas públicas.

Entre os principais desafios, destaca-se a questão da **formação continuada dos professores**. A formação inicial dos docentes no Brasil, especialmente nas áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos, não é suficiente para prepará-los adequadamente para as mudanças constantes nas metodologias pedagógicas. Muitos educadores não têm acesso a programas de capacitação contínuos ou a materiais que lhes permitam se atualizar e diversificar suas práticas pedagógicas.

Além disso, a **falta de recursos pedagógicos** nas escolas públicas também é um obstáculo. Muitos professores se veem obrigados a adaptar seus métodos de ensino para lidar com a escassez de livros didáticos, recursos tecnológicos e materiais de apoio. Essa situação é ainda mais desafiadora nas escolas de regiões mais carentes, onde a infraestrutura escolar é precária.

Outro desafio relevante é a **diversidade de ritmos de aprendizagem** dos alunos. Em turmas heterogêneas, com alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, os métodos tradicionais podem não ser suficientes. A personalização do ensino é uma necessidade crescente, mas exige mais tempo, recursos e habilidades por parte dos professores, o que nem sempre é viável dentro da estrutura escolar atual.

2.6. A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Com o avanço das tecnologias, surgiram novas possibilidades para o

ensino e aprendizagem, incluindo o uso de plataformas digitais, aplicativos educacionais e jogos interativos. As tecnologias têm o potencial de enriquecer o processo de alfabetização, proporcionando recursos adicionais que tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

No entanto, o uso de tecnologias na alfabetização não é isento de desafios. A **inclusão digital** nas escolas públicas brasileiras ainda é limitada, e muitos alunos não têm acesso a dispositivos tecnológicos ou à internet em suas casas, o que dificulta a implementação de metodologias baseadas em tecnologia.

Além disso, é essencial que os professores estejam devidamente preparados para integrar as tecnologias de forma eficaz ao currículo escolar. O uso inadequado da tecnologia pode resultar em uma aprendizagem superficial, que não contribui de fato para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por outro lado, quando bem aplicadas, as tecnologias podem promover a **aprendizagem colaborativa** e o **desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas**, ajudando os alunos a se engajarem de maneira mais ativa no processo de alfabetização. Jogos educativos, por exemplo, podem tornar o aprendizado da leitura mais prazeroso, ao mesmo tempo em que estimulam o raciocínio lógico e a criatividade.

2.7. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Outro aspecto relevante da alfabetização é a **inclusão de crianças com deficiência** no processo de aprendizagem. O Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas em termos de políticas de inclusão, mas ainda existem desafios para garantir que todas as crianças com deficiência tenham acesso a uma alfabetização de qualidade.

As metodologias tradicionais de alfabetização muitas vezes não são adaptáveis para crianças com diferentes tipos de deficiência. Isso exige dos professores uma formação especializada para lidar com as necessidades específicas de cada aluno. O uso de tecnologias assistivas e métodos diferenciados de ensino, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou o Sistema Braille, é fundamental para que essas crianças também possam aprender a ler e escrever.

A inclusão de crianças com deficiência não é apenas um direito, mas também uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional, tornando-o mais diversificado e inclusivo. Ao adaptar as práticas de alfabetização para atender a essas necessidades, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos têm a chance de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que vai muito além do simples aprendizado da leitura e escrita. As metodologias adotadas nas escolas brasileiras desempenham um papel fundamental nesse processo, e a escolha do método adequado pode influenciar diretamente o sucesso ou fracasso da aprendizagem.

Apesar de a abordagem construtivista ser amplamente defendida como uma das mais eficazes, sua implementação enfrenta vários obstáculos, como a falta de recursos, a resistência dos educadores e as desigualdades regionais. É essencial que o Brasil avance na capacitação contínua dos professores, na adequação das metodologias ao contexto dos alunos e na melhoria das condições de infraestrutura das escolas públicas.

A alfabetização deve ser encarada como uma prioridade para o país, visto que ela constitui a base para o desenvolvimento das demais competências e habilidades necessárias ao cidadão. Portanto, políticas públicas e práticas pedagógicas devem ser continuamente avaliadas e aprimoradas para garantir o direito de todos à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Brasília: MEC, 2015.

FERREIRO, Ana; TEBEROSKY, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 3. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2009.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

ALINE PONTES⁷

RESUMO

A educação socioemocional tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional, especialmente pela sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Este artigo aborda os conceitos e a importância da educação socioemocional nas escolas, destacando os benefícios para o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. Através de uma revisão bibliográfica, são analisadas as principais teorias e práticas aplicadas, como o modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que enfatiza competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal. Além disso, discute-se a implementação dessa abordagem nas escolas brasileiras, seus desafios e o impacto positivo nas relações interpessoais e no clima escolar. O estudo mostra que a educação socioemocional não apenas promove um ambiente mais saudável e colaborativo, mas também melhora o desempenho acadêmico, criando condições para uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Palavras-chave: Educação socioemocional, desenvolvimento

⁷ Graduação em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (2007); Pós-graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016); Professor de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF CEU Meninos.

emocional, competências socioemocionais, educação básica, habilidades interpessoais.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional, embora não seja um conceito novo, tem se consolidado nos últimos anos como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Ela envolve a promoção de habilidades emocionais e sociais que permitem aos estudantes lidar com suas emoções, entender e se relacionar com os outros, e tomar decisões responsáveis. Com a crescente pressão por resultados acadêmicos e o aumento da violência e dos conflitos nas escolas, a necessidade de incorporar a educação socioemocional nos currículos escolares se torna cada vez mais evidente.

Ao longo das últimas décadas, pesquisas indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais pode ter impactos significativos não apenas nas relações interpessoais, mas também no desempenho acadêmico e na saúde mental dos estudantes. A proposta de uma educação que não se limite ao conteúdo acadêmico, mas que inclua também o desenvolvimento de habilidades para a vida, vem ganhando força como um componente fundamental na formação de cidadãos plenos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Este artigo busca explorar o conceito de educação socioemocional, discutindo sua importância, seus benefícios e os desafios de sua implementação nas escolas brasileiras. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica de teóricos da área, além de analisar programas e práticas pedagógicas que têm sido aplicadas em diferentes contextos.

2.1. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A educação socioemocional é um campo que envolve o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nos indivíduos, com foco em habilidades como autoconhecimento, autorregulação, empatia, habilidades de relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável. Segundo o CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), organização internacional que desenvolve e dissemina práticas voltadas para a educação socioemocional, esse tipo de educação visa promover o aprendizado de competências que vão além do currículo acadêmico.

A definição de **competências socioemocionais** engloba habilidades que ajudam os estudantes a lidar com suas próprias emoções, a cultivar empatia pelos outros e a tomar decisões de forma ética e responsável. Esses aspectos são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis, para a adaptação às mudanças e para a resolução de conflitos de maneira construtiva.

O conceito de educação socioemocional tem suas raízes na psicologia e na pedagogia, com bases em teorias de aprendizagem socioemocional e modelos de desenvolvimento humano, como os de Daniel Goleman, que enfatizam a inteligência emocional como fundamental para o sucesso pessoal e profissional.

2.2. MODELOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Existem diferentes modelos que buscam integrar as competências socioemocionais ao currículo escolar. O modelo **CASEL** é um dos mais utilizados globalmente, sendo implementado em escolas de diversos países. Ele abrange cinco competências centrais:

1. **Autoconhecimento:** A capacidade de reconhecer e entender as

próprias emoções, pensamentos e valores.

2. **Autorregulação:** A habilidade de controlar ou redirecionar emoções, comportamentos e impulsos, visando alcançar objetivos.
3. **Competências sociais:** A capacidade de interagir de maneira eficaz com outras pessoas, respeitando as diferenças e trabalhando em equipe.
4. **Tomada de decisões responsáveis:** A habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitosas, considerando os efeitos de suas ações.
5. **Empatia:** A capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, promovendo relações de respeito e colaboração.

Estes elementos são aplicados em diferentes contextos educacionais com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa, onde os alunos não apenas dominam conteúdos acadêmicos, mas também aprendem a lidar com suas emoções e a interagir de maneira construtiva no ambiente escolar.

2.3. BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A educação socioemocional traz benefícios tanto para o ambiente escolar quanto para o desenvolvimento individual dos alunos. Entre os principais benefícios, destacam-se:

- **Melhora no desempenho acadêmico:** Estudos indicam que alunos que participam de programas de educação socioemocional apresentam melhor desempenho escolar. Isso se deve ao fato de que essas competências ajudam os alunos a se concentrarem melhor, gerenciarem o estresse e resolverem problemas de maneira mais eficiente.
- **Redução de comportamentos problemáticos:** A promoção da

autorregulação e do autoconhecimento contribui para a redução de comportamentos agressivos, bullying e outros conflitos nas escolas. Isso resulta em um ambiente mais tranquilo e propício à aprendizagem.

- **Desenvolvimento de habilidades sociais:** As competências sociais ajudam os alunos a construir relacionamentos saudáveis, a trabalhar em equipe e a se comunicarem de forma eficaz, habilidades essenciais tanto no ambiente escolar quanto na vida adulta.
- **Apoio à saúde mental:** A educação socioemocional também desempenha um papel crucial no bem-estar emocional dos alunos. Ao aprenderem a lidar com suas emoções e a buscar apoio quando necessário, os alunos têm menos chances de desenvolver transtornos emocionais, como ansiedade e depressão.

2.4. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Embora os benefícios da educação socioemocional sejam amplamente reconhecidos, sua implementação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no Brasil. Dentre os principais desafios, destacam-se:

- **Falta de formação de professores:** A formação inicial dos professores nas universidades muitas vezes não contempla aspectos de desenvolvimento socioemocional. A capacitação continuada é essencial para que os educadores possam aplicar essas práticas de maneira eficaz.
- **Resistência cultural:** Em algumas escolas, principalmente nas públicas, pode haver resistência à ideia de que as habilidades socioemocionais sejam parte integrante do currículo. Existe,

ainda, uma visão de que o foco deve ser exclusivamente acadêmico, deixando de lado o desenvolvimento emocional dos alunos.

- **Escassez de recursos:** A implementação de programas de educação socioemocional requer materiais pedagógicos e apoio institucional. Em muitas escolas, especialmente nas regiões mais carentes, esses recursos não estão disponíveis, dificultando a efetividade dos programas.
- **Integração com o currículo tradicional:** Integrar as práticas de educação socioemocional ao currículo tradicional exige planejamento e adaptação das metodologias de ensino. Isso pode ser desafiador, pois implica mudanças nas abordagens pedagógicas já consolidadas.

2.5. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL

Apesar dos desafios, já existem diversas iniciativas no Brasil que buscam implementar a educação socioemocional nas escolas. Programas como o **Programa de Educação Socioemocional (PSE)**, criado pelo Ministério da Educação, visam inserir essas competências no currículo escolar de forma estruturada. Muitas escolas privadas e públicas já começam a adotar práticas de meditação, mindfulness, rodas de conversa e atividades que promovem a empatia e a resolução pacífica de conflitos.

Além disso, algumas instituições também incorporam a educação socioemocional em suas metodologias pedagógicas, desenvolvendo atividades voltadas para o autoconhecimento e a convivência harmoniosa, como parte do trabalho contínuo com as habilidades emocionais dos alunos.

2.6. O Impacto da Educação Socioemocional na Aprendizagem

Diversos estudos demonstram que a educação socioemocional tem um impacto direto e positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Ao aprenderem a gerenciar suas emoções e a desenvolver uma melhor compreensão de si mesmos, os estudantes tornam-se mais motivados para aprender, melhorando sua concentração, foco e capacidade de resolução de problemas.

A **autorregulação emocional**, por exemplo, permite que os alunos lidem melhor com o estresse e com as pressões associadas às atividades escolares. Em situações de prova, por exemplo, alunos que desenvolvem essa competência conseguem lidar com a ansiedade de maneira mais eficaz, resultando em melhor desempenho acadêmico.

Além disso, a **habilidade de resolver conflitos de forma construtiva** facilita a convivência nas escolas, diminuindo o número de casos de bullying e outras formas de violência, o que cria um ambiente mais propício para o aprendizado. O estabelecimento de **relacionamentos positivos** e a promoção de um **clima escolar saudável** são essenciais para que os alunos se sintam seguros e motivados a aprender. Ao melhorar as interações entre os alunos, a educação socioemocional contribui diretamente para um ambiente de aprendizado mais harmonioso e produtivo.

Estudos, como os realizados pela **CASEL**, indicam que as escolas que implementam práticas de educação socioemocional obtêm melhorias significativas não apenas no comportamento dos alunos, mas também na sua **competência acadêmica**, como demonstrado em suas notas e habilidades cognitivas.

2.7. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A implementação efetiva da educação socioemocional nas escolas depende diretamente da formação dos professores. A formação inicial oferecida nas universidades nem sempre é suficiente para que os educadores lidem com as questões emocionais e sociais que surgem em sala de aula. Portanto, a **formação continuada** é crucial para que os professores possam integrar as competências socioemocionais ao currículo de maneira eficaz.

Além de ensinar conteúdos acadêmicos, os professores precisam de ferramentas para apoiar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades emocionais. A formação dos educadores deve incluir não apenas o aprendizado das teorias sobre educação socioemocional, mas também estratégias práticas para aplicar essas habilidades em sala de aula. Por exemplo, o uso de **dinâmicas de grupo, atividades de reflexão e momentos de escuta ativa** são práticas que contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A formação de professores também envolve prepará-los para lidar com **diversidade emocional** em sala de aula. Alunos com diferentes perfis emocionais podem reagir de maneiras variadas a atividades ou situações, e os professores precisam saber como lidar com essas diferenças de forma sensível e construtiva. Além disso, os educadores devem ser capazes de identificar sinais de **sofrimento emocional** ou **dificuldades psicológicas** nos alunos, oferecendo o apoio necessário ou encaminhando-os para acompanhamento especializado, quando necessário.

2.8. EXEMPLOS DE PROGRAMAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL

No Brasil, diversas iniciativas têm buscado integrar a educação socioemocional nas escolas. O **Programa de Educação Socioemocional (PSE)**, criado pelo Ministério da Educação, é um dos exemplos de política pública voltada para a formação socioemocional de crianças e adolescentes. O programa foi desenvolvido para ser integrado à rotina escolar, com atividades que promovem habilidades emocionais e sociais, visando melhorar o clima escolar e a convivência entre os alunos.

Além disso, diversas escolas públicas e privadas têm desenvolvido projetos independentes de educação socioemocional. Um exemplo disso é o projeto **"Emoções e Aprendizagem"**, que tem sido implementado em algumas redes municipais de ensino. Esse projeto foca em atividades que estimulam a empatia, o respeito e a comunicação não violenta, promovendo a convivência harmônica entre os alunos.

Outras experiências incluem o uso de **mindfulness** e **meditação** nas escolas, práticas que ajudam os alunos a desenvolverem maior concentração, reduzirem a ansiedade e promoverem um maior autoconhecimento. Esses métodos têm sido cada vez mais utilizados, principalmente em escolas que enfrentam situações de violência ou estresse emocional entre os estudantes.

Esses exemplos demonstram que, mesmo com desafios, há esforços concretos para implementar a educação socioemocional nas escolas brasileiras. No entanto, para que esses programas sejam bem-sucedidos, é fundamental que sejam adequadamente planejados, com acompanhamento contínuo e treinamento dos educadores. A **integração da educação socioemocional ao currículo escolar** exige uma mudança na forma como a educação é concebida, de modo a incluir o desenvolvimento emocional como parte essencial da

formação dos estudantes.

2.9. O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Além da escola, a **família** desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional dos alunos. O ambiente familiar é onde as crianças aprendem, principalmente nos primeiros anos de vida, a lidar com suas emoções e a interagir com os outros. O exemplo dos pais e cuidadores tem grande influência sobre as atitudes e comportamentos das crianças, o que reforça a necessidade de envolver as famílias nos programas de educação socioemocional.

A parceria entre escola e família é fundamental para que as competências socioemocionais sejam reforçadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Algumas escolas já implementaram programas que envolvem os pais no processo, oferecendo oficinas e palestras sobre como promover o desenvolvimento emocional de seus filhos em casa.

O fortalecimento dessa parceria não apenas enriquece o processo educacional, mas também ajuda a criar uma rede de apoio mais sólida para os alunos. Por isso, é importante que a educação socioemocional não seja vista como responsabilidade exclusiva da escola, mas como uma construção coletiva que envolve educadores, alunos e suas famílias.

2.10. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O futuro da educação socioemocional no Brasil depende de diversos fatores, como a conscientização das autoridades educacionais sobre sua importância, o aumento de investimentos em formação de professores e a ampliação da pesquisa sobre o impacto

dessas práticas no desenvolvimento dos alunos. A tendência é que, nos próximos anos, a educação socioemocional se torne cada vez mais integrada ao currículo escolar, especialmente considerando os desafios emocionais e sociais enfrentados pelos jovens em um mundo cada vez mais digitalizado e conectado.

Ainda existem muitos desafios a serem superados, como a falta de recursos financeiros, a resistência à mudança e as desigualdades regionais. No entanto, as experiências bem-sucedidas que têm sido implementadas em escolas ao redor do país mostram que a educação socioemocional pode, de fato, transformar a experiência educacional, promovendo não apenas melhores resultados acadêmicos, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos, conscientes e preparados para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional é um componente fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao promover habilidades como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais, ela contribui não apenas para o bom desempenho acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais responsáveis, empáticos e preparados para lidar com os desafios da vida cotidiana. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os professores e a resistência cultural em algumas escolas. Para que a educação socioemocional se consolide no Brasil, é necessário que se invista na capacitação dos educadores, na criação de programas acessíveis e na conscientização sobre a importância dessas habilidades para o bem-estar e sucesso dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Educação Socioemocional (PSE)*. Brasília: MEC, 2017.

CASEL. *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ALINE PONTES⁸

RESUMO

A educação inclusiva é um conceito que visa garantir o direito de todos à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, como deficiência, transtornos de aprendizagem, condições socioeconômicas ou culturais. O modelo inclusivo propõe a adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades dos alunos, promovendo a equidade e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sua implementação enfrenta desafios como a falta de infraestrutura acessível, formação inadequada de professores e resistência cultural. O presente artigo discute os fundamentos da educação inclusiva, analisando suas bases legais, benefícios e estratégias para sua efetivação no Brasil. A pesquisa baseia-se em documentos normativos e teóricos que abordam a inclusão educacional e suas implicações na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação inclusiva; acessibilidade; políticas educacionais; equidade; inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

⁸ Graduação em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (2007); Pós-graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016); Professor de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF CEU Meninos.

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo essencial para o desenvolvimento humano e social. No entanto, historicamente, a escola tradicional se estruturou em um modelo excludente, que muitas vezes segregava alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a grupos vulneráveis. Diante desse cenário, surge a educação inclusiva como um paradigma transformador, cujo objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham acesso à mesma educação, respeitando suas especificidades e proporcionando um ambiente de aprendizagem equitativo.

A inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos no ambiente educacional, mas envolve a adaptação de metodologias de ensino, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas que permitam a participação ativa de todos. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva não deve ser vista como um privilégio concedido a determinados grupos, mas como um direito inegociável. Esse princípio é reforçado pela Declaração de Salamanca (1994), documento que estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece normas para garantir a acessibilidade e a equidade na educação. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe práticas pedagógicas que respeitam as diferenças e promovem um ensino mais inclusivo. Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios como a falta de formação docente, infraestrutura inadequada e resistência cultural.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva no Brasil, abordando suas bases legais, desafios, benefícios e estratégias para sua efetivação. Para isso, serão discutidos conceitos

teóricos e documentos normativos, evidenciando a importância de uma educação acessível para todos.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva pode ser definida como um processo de transformação do sistema educacional para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso ao conhecimento. Esse conceito está embasado no princípio da equidade, que busca oferecer oportunidades iguais a todos os estudantes, respeitando suas particularidades.

2.1 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS

A implementação da educação inclusiva é respaldada por diversos documentos e leis. Entre os principais, destacam-se:

Declaração de Salamanca (1994): Reconhece a necessidade de um ensino inclusivo e recomenda a adaptação das escolas para acolher todos os alunos.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): Afirma que a educação inclusiva é um direito fundamental.

Lei Brasileira de Inclusão (2015): Garante o acesso de pessoas com deficiência à educação em todos os níveis.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Determina práticas pedagógicas que favorecem a inclusão.

3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora a legislação brasileira tenha avançado na promoção da

inclusão escolar, ainda existem barreiras que dificultam sua implementação plena.

3.1 FALTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Muitos professores não possuem capacitação específica para atender às necessidades de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. de acordo com Glat e Pletsch (2012), a formação inicial dos docentes ainda é voltada para um ensino tradicional, sem considerar a diversidade presente em sala de aula.

3.2 INFRAESTRUTURA E ACESSIBILIDADE

Muitas escolas não estão adequadas para receber alunos com deficiência, seja por falta de rampas, banheiros adaptados ou tecnologias assistivas. Esse problema compromete a participação plena dos estudantes, tornando o ambiente educacional excludente.

3.3 RESISTÊNCIA CULTURAL E PRECONCEITO

Ainda há preconceito e falta de conscientização sobre a importância da inclusão. Algumas famílias e educadores veem a presença de alunos com deficiência como um obstáculo para o ensino dos demais, o que reflete a necessidade de uma mudança de mentalidade.

4. BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não beneficia apenas alunos com deficiência, mas também toda a comunidade escolar.

4.1 DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CONVIVÊNCIA

O convívio com a diversidade estimula valores como empatia, respeito e cooperação, preparando os estudantes para a vida em sociedade.

4.2 MELHORIA DO ENSINO

Metodologias inclusivas, como ensino colaborativo e materiais adaptados, contribuem para um aprendizado mais dinâmico e acessível para todos.

5. ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que a inclusão escolar seja efetiva, algumas estratégias podem ser adotadas:

1. Formação contínua dos professores para capacitá-los a lidar com a diversidade.
2. Adaptação curricular, permitindo ajustes para atender diferentes ritmos de aprendizagem.
3. Uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e pranchas de comunicação.
4. Promoção da conscientização, combatendo preconceitos e fortalecendo uma cultura inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um direito fundamental que visa garantir

oportunidades iguais a todos os estudantes. Apesar dos avanços legislativos, ainda existem desafios a serem superados, como a formação docente insuficiente, a falta de infraestrutura e a resistência cultural.

A implementação de políticas públicas efetivas, aliada a mudanças na prática pedagógica e na mentalidade social, é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo. Dessa forma, a inclusão escolar não deve ser vista como um privilégio, mas como um compromisso coletivo na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

1

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso. Este paper tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar

Muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos

conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um “*status quo*”, e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas

medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da

cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, esta em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, *et al*, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da

participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-se, porque não existe uma clara especificação de até aonde chega a liberdade individual e até aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar. Todo um contexto sócio-político-cultural e econômico colabora e até incentivam, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos, e as experiências dos alunos fora da escola também podem ser citadas como motivos.

Charlot (2002) faz três distinções conceituais de violência bastante interessante, relacionadas à escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência *à* escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista...). (Charlot, 2002, p.434-435 apud OLIVEIRA, 2010, p.13).

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de

situações onde a violência prevalece. Nesta arena são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas. São as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivildades.

Alunos queixam-se das agressões verbais e altos graus de ofensas dos xingamentos que os professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuraram visibilidade, provocando as autoridades. (Abramovay; Castro, 2006 *apud* AQUILA *et al*, 2009, p.1710).

Crescente sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola. Afirmar ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram as modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que “o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência” nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de ideias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Temos a impressão que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um “point” como eles mesmos dizem.

À sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso. A democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a “quantidade, não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação escolar prejudicou o trabalho educativo. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas.

Perdem alunos e professores.

Atualmente o professor pode ser visto segundo Ueno (2006) como ambíguo: detentor de conhecimentos, responsável por transformações sociais ou aquele que “não conseguiu um emprego melhor” ou que perdeu o sentido de sua profissão. massacrados pela tirania do tempo e da necessidade de trabalhar em no mínimo duas escolas. Muitos chegam a lecionar em até três ou quatro escolas diferentes para suprir suas necessidades e de sua família. Em muitos casos até deixam de usufruir do convívio com seus familiares para cumprir compromissos como correção de provas, entrega de notas e relatórios, por exemplo, ou mesmo preparar aulas.

Se bem que esta última atividade fica prejudicada e acaba sendo muitas vezes negligenciada de modo geral não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar, ainda [...] que, frequentemente o professor está desatualizada em relação à discussão sobre educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma

enorme dependência do livro didático. (FONSECA, 2001, p.77).

Perdemos nossa autonomia com a crescente proletarização do trabalho docente. Entendemos aqui autonomia como a capacidade de se reger pelas próprias leis. É óbvio que a definição da palavra não exclui a obrigatoriedade de se respeitar a legislação, por ser esta a delimitadora das nossas ações, visando o bom convívio social um olhar inocente sobre o trabalho do professor poderá levar a uma avaliação enganosa de autonomia. Afinal, a liberdade que se abre a um projeto esporádico, ou ao uso de materiais extras no decorrer do ano, está longe de torna-lo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

As avaliações externas (SARESP, ENEM, Prova Brasil, Prova São Paulo) também direcionam, ou melhor, condicionam o trabalho do professor. Obrigando-os a mostrar resultados imediatistas do nosso trabalho e muitas vezes comprometendo sua saúde e qualidade de trabalho. Não acreditamos serem as avaliações desnecessárias, porém são deveriam ser massacrantes, já que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir falhas e lacunas existentes nas instituições.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde não apenas como ausência de doenças, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Entendemos ser esta definição bastante genérica, superficial e até mesmo utópica. Assim preferimos outras definições que melhor se adequassem ao enfoque desta pesquisa como: prevenção da integridade física, psicológica e social do ser humano; ou ainda, um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade.

De acordo com Souza *et al* (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Hoje o papel do professorado extrapola a mediação de conhecimentos e se estende muito além da sala de aula, obrigando-o a uma dedicação mais ampla o ao convívio diário com fatores que são potencialmente estressantes: excesso de carga horaria, baixo salários, tensão constante entre professores e alunos, escassez de material didático pedagógico, classes superlotadas, falta de segurança nas escolas, nenhuma ou pequena participação das decisões da instituição escolar, mas condições físicas (iluminação, calor, ruídos). Todos estes fatores podem ser visto como facilitadores do adoecimento.

Assim, as condições de trabalho, ou melhor, as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, intelectuais e afetivas para atingir os objetivos da instituição escolar a que pertence e do sistema escolar como um todo, pode provocar um sobre esforço psicofisiológico. Não havendo tempo hábil para a reconstituição física e mental, sintomas clínicos poderão ser desencadeados e possivelmente altos índices de afastamentos para tratamentos de saúde.

Aguiar (2006) “entende que os sintomas do mal-estar na educação manifestam-se pelo sofrimento psíquico, no ambiente subjetivo e social, sob a forma recorrente de depressão, stress e abandono da sala de aula, por exemplo,”. (Aguiar, 2006, *apud* MAZON, 2012, p.20).

Ainda segundo Mazon (2012, p.60):

As condições de trabalho por si só não determinam fatores de saúde ou doença, há fatores psicossociais do trabalho como natureza, relações, ambiente físico e social e há também os fatores de natureza subjetivas do próprio trabalhador que envolvem suas capacidades, necessidades, expectativas, entre outros.

Dentre as várias doenças que afetam os professores, uma das mais conhecidas é a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do esgotamento

profissional; classificada como uma doença do trabalho. É considerada como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho e, também tem sido descrita como resultante de vivência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos muitos dias de nossas vidas em nosso ambiente de trabalho durante anos no magistério pude perceber o crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. para este trabalho envolveu o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

Em resposta ao objetivo central deste trabalho que buscava refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador, verificou-se através da literatura pesquisada, ser o ambiente de trabalho desfavorável um grande facilitador para problemas de saúde e baixa qualidade na educação.

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor.

Somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos. a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro um clima propício favorece a aprendizagem.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. (LANZONI, 2009, p. 14)

O grau de satisfação de professores, direção, alunos e pais refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivildades na unidade escolar (Gonzáles Galán, 2004 apud LANZONI, 2009, p. 71).

O ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional. Políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias. Dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos do estudo sobre a identificação do ambiente escolar, seus pontos positivos e negativos, uma intervenção pontual ou generalizada pode ser feita pelos atores envolvidos no processo.

Pensar nas relações interpessoais no espaço laboral é condição necessária para a preposição de qualquer programa de melhoria no trabalho, com reflexos inclusive no processo educativo dos trabalhadores que podem desenvolver competências pessoais mais assertivas no trato com os outros, além das profissionais exigidas pelo cargo ou função. Para que isso ocorra, faz-se necessário um planejamento do proponente que garanta envolvimento dos participantes com olhares também para suas necessidades na proposta a ser ofertada, com mudanças que levem em consideração a promoção da saúde.

Recorda-se que as mudanças no cotidiano escolar, em função das reformas educacionais, acabam por exercer pressões nos agentes educativos, à luz das demandas governamentais. (MAZON, 2012, p. 59) ou considerado

comum a todas as escolas. Entendemos, portanto que outros trabalhos poderão complementar e ampliar a análise apresentada nesta pesquisa, já que esta não é definitiva e muito ainda deve ser pesquisado e refletido sobre o tema em questão ainda há muito a ser pesquisado e aprendido sobre o papel do gestor e sua importância para a construção de um ambiente de trabalho mais eficiente e adequado para que as práticas pedagógicas elevem a qualidade da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na Revista Nova Escola**. Rio Claro: [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010

ÁQUILA, T. G. D *et al.* **Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar**. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONSECA, C.C.O.P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MAZON, C. C. X. **O mal estar docente em gestores escolares**. Dissertação

de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Um estudo de caso sobre a organização escolar e as relações interpessoais dentro do âmbito educacional.** Rio Claro: [s.n.], 2010

PENTEADO, R. Z. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Rev. Sociedade Bras. Fonoaudiologia.** 2007; 12 (1): 18-22.

SOUZA, K. R *et al.* Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

UENO, C. S. **Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso. Este paper tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes

hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar

Muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula.

Possuíam e mantinham um “*status quo*”, e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, esta em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, *et al*, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucas claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-se, porque não existe uma clara especificação de até onde chega a liberdade individual e até onde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede

saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar. Todo um contexto sócio-político-cultural e econômico colabora e até incentiva, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos, e as experiências dos alunos fora da escola também podem ser citadas como motivos.

Charlot (2002) faz três distinções conceituais de violência bastante interessante, relacionadas à escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência *à* escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista...). (Charlot, 2002, p.434-435 apud OLIVEIRA, 2010, p.13).

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de situações onde a violência prevalece. Nesta arena são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas. São as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivildades.

Alunos queixam-se das agressões verbais e atos graves de ofensas dos xingamentos que os professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das

palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuraram visibilidade, provocando as autoridades. (Abramovay; Castro, 2006 *apud* AQUILA *et al*, 2009, p.1710).

Crescente sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola. Afirmo ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram às modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que “o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência” nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de ideias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Temos a impressão que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um “point” como eles mesmos dizem.

À sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso. A democratização do ensino passou a oferecer a educação

para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a “quantidade, não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação escolar prejudicou o trabalho educativo. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas.

Perdem alunos e professores.

Atualmente o professor pode ser visto segundo Ueno (2006) como ambíguo: detentor de conhecimentos, responsável por transformações sociais ou aquele que “não conseguiu um emprego melhor” ou que perdeu o sentido de sua profissão. massacrados pela tirania do tempo e da necessidade de trabalhar em no mínimo duas escolas. Muitos chegam a lecionar em até três ou quatro escolas diferentes para suprir suas necessidades e de sua família. Em muitos casos até deixam de usufruir do convívio com seus familiares para cumprir compromissos como correção de provas, entrega de notas e relatórios, por exemplo, ou mesmo preparar aulas.

Se bem que esta última atividade fica prejudicada e acaba sendo muitas vezes negligenciada de modo geral não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar, ainda [...] que, frequentemente o professor está desatualizada em relação à discussão sobre educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático. (FONSECA, 2001, p.77).

Perdemos nossa autonomia com a crescente proletarização do trabalho docente. Entendemos aqui autonomia como a capacidade de se reger pelas próprias leis. É óbvio que a definição da palavra não exclui a obrigatoriedade de se respeitar a legislação, por ser esta a delimitadora das nossas ações, visando o bom convívio social um olhar inocente sobre o trabalho do professor

poderá levar a uma avaliação enganosa de autonomia. Afinal, a liberdade que se abre a um projeto esporádico, ou ao uso de materiais extras no decorrer do ano, está longe de torna-lo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

As avaliações externas (SARESP, ENEM, Prova Brasil, Prova São Paulo) também direcionam, ou melhor, condicionam o trabalho do professor. Obrigando-os a mostrar resultados imediatistas do nosso trabalho e muitas vezes comprometendo sua saúde e qualidade de trabalho. Não acreditamos serem as avaliações desnecessárias, porém são deveriam ser massacrantes, já que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir falhas e lacunas existentes nas instituições.

A Organização Mundial da Saúde (OMC) define saúde não apenas como ausência de doenças, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Entendemos ser esta definição bastante genérica, superficial e até mesmo utópica. Assim preferimos outras definições que melhor se adequassem ao enfoque desta pesquisa como: prevenção da integridade física, psicológica e social do ser humano; ou ainda, um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade.

De acordo com Souza *et al* (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Hoje o papel do professorado extrapola a mediação de conhecimentos e se estende muito além da sala de aula, obrigando-o a uma dedicação mais ampla o ao convívio diário com fatores que são potencialmente estressantes: excesso de carga horaria, baixo salários, tensão constante entre professores e alunos, escassez de material didático pedagógico, classes superlotadas, falta de segurança nas escolas, nenhuma ou pequena participação das decisões da instituição escolar, mas condições físicas (iluminação, calor, ruídos). Todos

estes fatores podem ser visto como facilitadores do adoecimento.

Assim, as condições de trabalho, ou melhor, as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, intelectuais e afetivas para atingir os objetivos da instituição escolar a que pertence e do sistema escolar como um todo, pode provocar um sobre esforço psicofisiológico. Não havendo tempo hábil para a reconstituição física e mental, sintomas clínicos poderão ser desencadeados e possivelmente altos índices de afastamentos para tratamentos de saúde.

Aguiar (2006) “entende que os sintomas do mal-estar na educação manifestam-se pelo sofrimento psíquico, no ambiente subjetivo e social, sob a forma recorrente de depressão, stress e abandono da sala de aula, por exemplo,”. (Aguiar, 2006, *apud* MAZON, 2012, p.20).

Ainda segundo Mazon (2012, p.60):

As condições de trabalho por si só não determinam fatores de saúde ou doença, há fatores psicossociais do trabalho como natureza, relações, ambiente físico e social e há também os fatores de natureza subjetivas do próprio trabalhador que envolvem suas capacidades, necessidades, expectativas, entre outros.

Dentre as várias doenças que afetam os professores, uma das mais conhecidas é a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do esgotamento profissional; classificada como uma doença do trabalho. É considerada como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho e, também tem sido descrita como resultante de vivência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos muitos dias de nossas vidas em nosso ambiente de trabalho

durante anos no magistério pude perceber o crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. para este trabalho envolveu o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

Em resposta ao objetivo central deste trabalho que buscava refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador, verificou-se através da literatura pesquisada, ser o ambiente de trabalho desfavorável um grande facilitador para problemas de saúde e baixa qualidade na educação.

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor.

Somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos. a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro um clima propício favorece a aprendizagem.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. (LANZONI, 2009, p. 14)

O grau de satisfação de professores, direção, alunos e pais refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivildades na unidade escolar (Gonzáles Galán, 2004 apud LANZONI, 2009, p. 71).

O ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional. Políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias. Dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos do estudo sobre a identificação do ambiente escolar, seus pontos positivos e negativos, uma intervenção pontual ou generalizada pode ser feita pelos atores envolvidos no processo.

Pensar nas relações interpessoais no espaço laboral é condição necessária para a preposição de qualquer programa de melhoria no trabalho, com reflexos inclusive no processo educativo dos trabalhadores que podem desenvolver competências pessoais mais assertivas no trato com os outros, além das profissionais exigidas pelo cargo ou função. Para que isso ocorra, faz-se necessário um planejamento do proponente que garanta envolvimento dos participantes com olhares também para suas necessidades na proposta a ser ofertada, com mudanças que levem em consideração a promoção da saúde.

Recorda-se que as mudanças no cotidiano escolar, em função das reformas educacionais, acabam por exercer pressões nos agentes educativos, à luz das demandas governamentais. (MAZON, 2012, p. 59) ou considerado comum a todas as escolas. Entendemos, portanto que outros trabalhos poderão complementar e ampliar a análise apresentada nesta pesquisa, já que esta não é definitiva e muito ainda deve ser pesquisado e refletido sobre o tema em questão ainda há muito a ser pesquisado e aprendido sobre o papel do gestor e sua importância para a construção de um ambiente de trabalho mais eficiente e adequado para que as práticas pedagógicas elevem a qualidade da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na Revista Nova Escola**. Rio Claro: [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010

ÁQUILA, T. G. D *et al.* **Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar**. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONSECA, C.C.O.P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MAZON, C. C. X. **O mal estar docente em gestores escolares**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Um estudo de caso sobre a organização escolar e as relações interpessoais dentro do âmbito educacional**. Rio Claro: [s.n.], 2010

PENTEADO, R. Z. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Rev. Sociedade Bras. Fonoaudiologia**. 2007; 12 (1): 18-22.

SOUZA, K. R *et al.* Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

UENO, C. S. **Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

1

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

Na vida cotidiana, os alunos alternam suas vivências entre virtual e real, muitas crianças que estão muitas vezes conectadas em seus tablets ou celulares tiveram dificuldades para acompanhar as aulas no ensino remoto. Estender essa realidade como experiências escolares, foi uma forma bastante difícil para estes alunos e também para os professores que se viram tendo que procurar novas práticas sozinha ela não é eficiente, por isso a necessidade de combinar os ensinos virtual e presencial, ministrados pelo professor em sala de aula de acordo com o modelo tradicional aprendizagem. pedagógicas que estimulassem e desenvolvessem uma aprendizagem mais significativa e concreta a tecnologia seja uma excelente ferramenta de aprendizagem,

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido; Inclusão Escolar.; Tecnológicas Assistivas

INTRODUÇÃO

Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor. Surgiu a necessidade deste tipo de ensino em Fevereiro deste quando a legislação garantia que 35% dos alunos voltassem ao ensino presencial e 65% dos alunos ficassem em ensino remoto.

Mesmo a tecnologia já estando inserida nos aspectos gerais da vida dos estudantes, a tendência educacional do século XXI é utilizá-la também como ferramenta de aprendizagem, ainda não é oportuno pelo menos na cidade de São Paulo onde mesclar aulas on-line e off-line se tornou o maior desafio para os professores do ensino fundamental e Educação Inclusiva, o que vimos foi um a pequena participação dos alunos nas aulas virtuais e nas propostas remotas o artigo traz estas dificuldades e o danos acarretados na não participação dos alunos no Ensino Fundamental.

Para retomada das aulas presenciais a rede pública optou na educação híbrida que uma metodologia de ensino com o objetivo de unir elementos do presencial e do online. Por exemplo, o ensino híbrido conta com a vivência presencial nas instituições de ensino e com atividades realizadas fora desse ambiente, como participação de fóruns virtuais de discussão.- o Decreto Estadual nº 65.384/2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas;

Através do Decreto Municipal nº 60.058/2021, que regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições específicas a Recomendação CME nº 04/2020 e Resolução CME nº 04/2020, que dispõem sobre Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de

prevenção do contágio pelo COVID-19;

- a Instrução Normativa SME nº 40/2019, que dispõe sobre o Processo Inicial de Escolha/Atribuição de turnos e de classes/blocos/aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino - RME, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 41/2019, que dispõe sobre o Processo de Escolha/Atribuição do Módulo Docente aos Professores de Educação Infantil e de turnos de trabalho aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, lotados e/ou em exercício nos Centros de Educação Infantil e no Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 55/2020, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da rede direta e parceira, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino.

DESENVOLVIMENTO

A necessidade de assegurar as condições que favoreçam a realização de atividades escolares presenciais de forma segura para estudantes e profissionais da educação , a importância das interações presenciais nas escolas com professores e colegas para a saúde emocional e aprendizagem

dos estudantes, comprovada por evidências científicas sobre os efeitos negativos de longos períodos de suspensão das aulas presenciais, a oferta do ensino híbrido como possibilidade para a garantia da aprendizagem no contexto em que é necessário o revezamento de estudantes para o respeito aos protocolos sanitários;

A responsabilidade das instituições em comunicar à comunidade escolar as decisões e informações relativas à prevenção do contágio pelo COVID-19; resolve:

Art. 1º Os procedimentos para a organização das Unidades Educacionais com vistas ao retorno dos estudantes às atividades presenciais deverão estar em conformidade com o disposto na presente Instrução Normativa.

Art. 2º As aulas e demais atividades presenciais deverão ser retomadas nas Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observado o limite máximo de estudantes estabelecido por determinação do Poder Executivo, ouvida a Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 3º A Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação, promoverá pesquisa de interesse junto aos pais/ responsáveis quanto ao retorno dos bebês, crianças, jovens e adultos às atividades presenciais.

Parágrafo único. A pesquisa mencionada no “caput” será realizada por meio de formulário específico disponibilizado no Portal da SME e nas Unidades Educacionais, conforme segue:

- a) para as Unidades diretas no período de 26/01 a 05/02/21;
- b) para as Unidades indiretas e parceiras no período de 26/01 a 09/02/21.

Art. 4º O retorno às atividades presenciais será facultativo aos estudantes, sendo que aqueles cujo pais caráter obrigatório por meio da plataforma Google

§ 1º Todas as Unidades Educacionais deverão ofertar atividades presenciais e não presenciais aos estudantes.

§ 2º A Equipe Gestora das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio deverá garantir que todos os estudantes que optaram pelo ensino remoto tenham acesso a todas as atividades propostas.

§ 3º Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às Unidades Educacionais de Educação Infantil.

§ 4º A entrega das atividades será instrumento para apontamento de frequência para os estudantes que permanecerem em ensino remoto.

Art. 5º A partir do resultado da pesquisa, a Equipe Gestora deverá organizar os agrupamentos, turmas e classes presenciais para atendimento conforme segue:

I – Educação Infantil (CEIs, e EMEIs) – sem revezamento:

- a) máximo de 35% de bebês e crianças por turno de funcionamento;
- b) excedendo o número máximo de interessados por turno, priorizar o atendimento das crianças na seguinte ordem:

- 1. com maior idade;
- 2. bebês e crianças que tenham irmãos mais velhos que serão atendidos na mesma Unidade;

3. em situação de vulnerabilidade.

c) outras formas de organização com vistas ao atendimento presencial de todos os interessados, desde que, autorizada pela Diretoria Regional de Educação.

II – Ensino Fundamental e Médio (EMEFs, EMEBSs e EMEFMs):

a) mesma turma cadastrada no EOL, garantindo percentual de 35% dos estudantes em cada uma das turmas do turno, ou

Estudar de forma remota permite que o aluno utilize recursos digitais para aprender, seja dentro ou fora do ambiente escolar, tendo maior autonomia de como, quando, onde ou com quem quer estudar o objetivo dessa metodologia é que os dois modelos de ensino se complementem e promovam uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e personalizada. Por serem diferentes entre si, tornam mais dinâmicas as atividades escolares. o Ensino Híbrido incluem a mudança na rotina dos estudos, autonomia dos alunos sobre o próprio aprendizado, aproximação com a realidade social e personalização do ensino.

Essa metodologia de aprendizagem se enquadra no conceito de escolas inovadoras e nas habilidades do futuro esperadas pelo mercado de trabalho, pois sua abordagem ativa estimula o desenvolvimento global dos estudantes.

Escolas inovadoras têm como premissa o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que envolvem aspectos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais, artísticos, entre outros as habilidades do futuro caracterizam um desenvolvimento global dos alunos, que vai além dos conteúdos básicos .

- Pensamento crítico e aprendizagem ativa.
- Criatividade e originalidade.
- Resolução de problemas complexos.
- Flexibilidade cognitiva.
- Inteligência emocional.
- Trabalho em equipe.
-

Para que o Ensino Híbrido funcione, não basta somente disponibilizar computadores na escola e deixar que os alunos utilizem da forma que desejarem, é preciso que o professor oriente o estudo. É necessário formação do professor para passar conhecimento para os alunos a ideia é que os recursos

digitais complementem e reforcem o que o professor transmite em sala de aula, estimulando a aprendizagem com ferramentas adicionais, para que o aluno busque e desenvolva maior compreensão dos conteúdos. Fazer isto em comunidades onde não há condições tecnológicas tão rudimentares é um desafio muito grande.

O planejamento deve ser pensado e elaborado para incluir e integrar a tecnologia de maneira relevante, como a utilização de textos em formato digital, discussão de temas em fóruns on-line, multimídias para expor os conteúdos, entre outros. Quando não há equipamento e formação estes pontos se tornam inviáveis. esta forma de trabalho transformou a maneira de ensinar do professor e a maneira de aprender dos alunos, distanciando-se do modelo tradicional de educação para se adequar às mudanças trazidas pela tecnologia. Porém como já foi dito e lugares onde a tecnologia é precária o ensino híbrido não funciona., é preciso reestruturar o plano pedagógico, a gestão da escola e a organização da sala de aula, e trabalhar na adesão e adaptação dessa metodologia por parte de toda a comunidade escolar, mas sempre pensar que devido a precariedade que muitos alunos vivem a adesão ao ensino híbrido fica comprometido.

O papel do professor no Ensino Híbrido é estimular a interação, a colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mas sabe-se que a atuação situação das escolas públicas ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo, os professores precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

O papel do professor no Ensino Híbrido deve ser de estimular a interação, a colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mesmo entendendo que ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo quando conseguem acesso precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos

na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

CONCLUSÃO

Algumas das possibilidades de combinar o ensino presencial e remoto e as tecnologias assistivas são:

- Rotação: propõe estudar uma mesma disciplina ou tema específico ora através de plataformas digitais, ora realizando projetos em grupo, e também dividir a turma entre quem estuda na modalidade virtual ou presencial, e alternar.
- Sala de aula invertida: utilizar o conhecimento prévio do aluno, obtido por meio digital, para discutir em sala de aula o tema estudado e compartilhar com os colegas e o professor.
- Flex: permite que o estudante aprenda através de recursos digitais com maior autonomia, mas tem o professor disponível para tirar dúvidas sempre que precisar.
- Laboratório on-line: disponibiliza o curso inteiro em plataforma digital, mas em um ambiente físico, assim os alunos estudam no laboratório e também assistem às aulas tradicionais.

Para implementar o Ensino Híbrido na sua escola, não será tarefa fácil preciso realizar mudanças na infraestrutura, no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, que deve ocorrer de forma continuada é preciso também dispor dos recursos tecnológicos que permitam o ensino virtual de forma adequada e eficaz, saber usar ambos como complementares e interagir uma modalidade com a outra, isso ainda está em implantação na rede pública a tecnologia educacional surgiu para suprir essa necessidade de se adaptar e interagir em tempos de pandemia, mas observa-se que pode ser uma constância caso este período se prolongue mais do que previsto, caso a vacina contra a demore a ser fornecida á toda população.

Para enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico no atual momento

da sociedade, é necessário que as escolas estejam atentas à necessidade de se prepararem cada vez mais para as atividades remotas e o ensino híbrido. Não houve o devido preparo muitos professores ainda navegam em águas turvas ao tentar atender tanto os alunos que estão no ensino remoto quanto os alunos que estão presencialmente a falta de tecnologia adequada tanto na escola como lares causa grandes problemas de aprendizagem no momento.

Diante desse contexto, o papel dos gestores escolares é fundamental para que o planejamento pedagógico, os recursos digitais e a formação continuada de professores possam atender às necessidades do momento o aspecto importante é manter o diálogo com as famílias e nesta parte a escola faz uma busca ativa para conseguir atingir todos os alunos que não estão no ensino presencial.

Estes alunos com o ensino híbrido muitas vezes não têm acesso às plataformas oferecidas a desigualdade social se apresenta mais forte neste momento faz-se necessário que a ajuda venha dos governos para que todos possam ter uma educação igualitária é trazer inovação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesta fase, mas também formar os professores para novas tecnologias e tecnologias Assistivas.

Esta formação ainda é bem restrito a necessidade de aplicar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas como ferramentas complementares o Ensino Híbrido também é uma adequação às competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular, que inclui a implementação da cultura digital nas escolas, porém como já foi dito, a rede pública de São Paulo ainda não oferece total adaptação a este ensino que estão no Ensino Remoto, estão em prejuízo devido a rede de dados porém novamente cita-se as dificuldades encontradas nesse momento pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 20/08/25

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Game book Guardiões da Floresta. Revista de Educação Pública, v. 25, p. 574-593, 2016.

_____, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação à distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes;

SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

IDOETA, Paula Adamo. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 15/08/25

LAPA, A. B.; PRETTO, Nelson de Luca. Inovar para a qualidade na educação digital. Lisboa- Portugal: Universidade Aberta, 2019. v. 6. 121p.

LUCCHESI, Bette. RJ avalia 'lockdown' caso curva de casos de Covid siga sem controle e a população fure o isolamento. Publicado em 29 de abril de 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/29/governo-avalia-medidas-mais-rigidas-como-proibicao-de-circulacao-nas-ruas.ghtml>. Acesso em: 22/08/25

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete;

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – ahead em print, 2020, p. 2-24.

RAHAL, Marcela. Secretário de Saúde admite possibilidade de lockdown em SP sob ‘catástrofe’. Publicado em 1 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/01/secretario-de-saude-admite-possibilidade-de-lockdown-em-sp-sob-catastrofe>. Acesso em: 27/08/25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020 UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A

UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 06/08/25

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. Coronavírus e a “volta às aulas”. 31 de mar. 2020. Disponível em: <https://diplomatieque.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 19/08/25



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONSTRUINDO LEITORES: O PODER DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças em ambiente escolar, que fomenta estratégias de segmentação de palavras em fonemas. Demonstrando o processo pelo qual a criança desenvolve sua percepção da escrita e apresentando estudos realizados como comprovação da elevação dos níveis da escrita. Propondo estratégias para que os professores possam desempenhar seu papel como incentivador deste desenvolvimento.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Desenvolvimento da escrita; Propostas pedagógicas; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular as partes dos sons que compõem as palavras, como identificar rimas, segmentar as palavras em sílabas e em fonemas, esta habilidade é desenvolvida antes mesmo do reconhecimento dos códigos alfabéticos. Reconhecer e separar os sons em pequenas partes facilita o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita e a desmistificação do sistema de escrita alfabética, que por vezes parece

ser um grande desafio para a alfabetização de crianças. Quando a criança compreende que o sistema alfabético é composto por códigos que representam sons que ela utiliza em seu cotidiano, isso torna o processo mais claro e objetivo. Essa compreensão é a base do princípio alfabético: a relação direta entre letras (grafemas) e sons (fonemas). Dominar essa correspondência é o que permite à criança decodificar (ler) e codificar (escrever) as palavras com autonomia. Por ser uma habilidade puramente auditiva, seu desenvolvimento é fortalecido por meio de atividades orais e lúdicas, como músicas e jogos de rima, que constroem o alicerce indispensável para uma alfabetização bem-sucedida.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A habilidade de se ter consciência fonológica é, em um sentido amplo, a capacidade da criança diferenciar diferentes tipos de sons como graves, agudos, altos, baixos, próximos e distantes. Compreender estas diferenças desenvolve uma base de percepção sonora que facilita o processo de desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita. Essa habilidade auditiva geral é o terreno fértil sobre o qual a consciência fonológica, em seu sentido mais específico e metalinguístico, irá florescer: a capacidade de focar intencionalmente na estrutura sonora da linguagem falada.

Observando este processo fica claro que um bebê quando se inicia no mundo da fala, consegue perceber as diferenças de sons básicos como “papai” e “mamãe” e por consequência reproduzir esses sons após alguns “testes” de fala. Este mesmo processo ocorre quando uma criança que já produz falas começa a perceber que a palavra “problema” é diferente que a que ela produz como “poblema” ou “pobrema” e assim corrige seu erro. Posteriormente o reconhecimento destes segmentos fonológicos compara os as palavras que se iniciam ou terminam com o mesmo som, interpretando suas características de diferentes sons que são produzidos. Esse desenvolvimento natural ilustra um contínuo de aprendizagem: a criança progride da percepção de grandes contrastes sonoros entre palavras inteiras para uma análise mais refinada das partes que as compõem.

Percebe-se então que a consciência fonológica está presente desde o nascimento da criança, no entanto de forma básica, ela não se desenvolve se não for estimulada por um professor na fase adequada em um ambiente escolar. Essa sensibilidade inicial, que permite ao bebê reconhecer a melodia da fala e as rimas em cantigas, é um alicerce fundamental, mas insuficiente para a alfabetização. Para que a criança avance da percepção de unidades maiores (como frases e palavras) para unidades menores e mais abstratas (como sílabas e, principalmente, fonemas), a intervenção pedagógica torna-se indispensável. É através de atividades lúdicas e intencionais que o professor guia o aluno a manipular os sons da fala, habilidade que é a base para a compreensão do princípio alfabético — a relação entre letras e sons — e, conseqüentemente, para o sucesso na leitura e na escrita. Isso ocorre porque, ao conseguir isolar e manipular os fonemas, a criança decodifica a lógica da escrita. Ela entende, por exemplo, que a diferença sonora entre "FACA" e "VACA" reside apenas no som inicial, e que essa diferença é representada por letras distintas ('F' e 'V'). Sem essa percepção, o alfabeto se torna um conjunto de símbolos arbitrários. Portanto, a ação do professor é a de transformar uma habilidade implícita e natural em uma ferramenta analítica e consciente, construindo a ponte cognitiva que levará o aluno do som à letra, da fala à escrita proficiente.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

As crianças primeiro desenvolvem a capacidade de analisar as unidades maiores e mais concretas da fala e, progressivamente, passam a analisar as unidades menores e mais abstratas. Melby-LerVag & cols., 2012.

Para contextualizar esta ideia apresentamos o seguinte raciocínio:

Inicialmente quando perguntado à uma criança que se encontra em estágio “pré-silábico”, como se escreve a frase “Eu gosto de pipoca” ela irá fazer sua representação através de uma letra por palavra, demonstrando que a frase possui 4 sons.

Posteriormente, quando o mesmo teste é realizado com uma criança que se encontra em um estágio “silábica sem valor sonoro”, ela irá representar os sons por partes silábicas sem fazer correlação do som da letra com o som da sílaba, contando que representa agora, 6 sons.

Quando a criança se encontra em estágio “Silábica - alfabética”, ela agora consegue fazer suas representações contando que a mesma frase possui sons variados e cada qual representa uma letra do alfabeto

Este processo é sinal de que a criança anteriormente se encontrava em um processo de identificar unidades sonoras maiores e em seguida com estímulo adequado, passa a reconhecer os conjuntos fonêmicos.

Um estudo realizado por Santos e Barrera (2017) com 15 crianças em idade pré-escolar, que se encontravam em diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, investigou o impacto de atividades de consciência fonológica. Por meio de testes aplicados antes e depois da intervenção, os pesquisadores observaram que 11 das 15 crianças apresentaram um avanço significativo. As habilidades de segmentação e manipulação silábica também apresentaram ganhos expressivos, Barreira & Santos (2017).

Outros testes realizados por Barbosa, Medeiros e Vale (2016) e Herrera, Crenitte, Nicolielo, Neves, Gonçalves (2013), demonstram que a consciência fonológica aplicada é um fator crucial para o desenvolvimento da escrita.

Especificamente em Barbosa, Medeiros e Vale (2016), demonstrou que há uma forte correlação entre os níveis de escrita, reconhecimento de letra e a consciência fonológica. Fomentando que quando há conjunto de propostas voltadas para a consciência fonológica, há então uma base sólida para a concretização de conhecimentos sobre a leitura e escrita.

O estudo de Herrera et al. (2013), por sua vez, confirma que as habilidades de consciência fonológica progredem de forma expressiva durante a

alfabetização, tanto em escolas públicas quanto particulares. A pesquisa destaca que, enquanto noções de rima e sílaba se desenvolvem mais cedo, a habilidade fonêmica (manipular os sons individuais da fala) avança notavelmente com a instrução formal em sala de aula. Fica evidente, portanto, a importância de aplicar atividades que estimulem a consciência fonológica para garantir o sucesso da alfabetização de todos os alunos. Em conjunto, ambos os estudos sustentam que a aplicação direcionada da consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento da escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR

No ambiente escolar é possível realizar propostas destinadas ao aprimoramento desta habilidade, focando em princípios básicos alinhados à consciência fonológica, levando em consideração que para melhor desenvolvimento do educando o professor deve oferecer situações de aprendizagens lúdico-pedagógicas, que permita a criança a associar sons, distinguir sons, comparar e compreender as características que os formam. Nesse sentido, a prática pedagógica eficaz deve ser estruturada de forma progressiva, respeitando o contínuo de complexidade da própria consciência fonológica.

Tais propostas devem respeitar a ordem de aprendizagem que se segue (partindo de segmentos sonoros maiores para as menores), apresentando inicialmente propostas que envolvam rimas e aliterações. O uso de recursos lúdico, como poemas, parlendas e atividades que explorem a recorrência de fonemas em posição final (rimas) ou inicial (aliterações), constitui uma estratégia essencial para refinar a acuidade auditiva da criança, permitindo-lhe discriminar os contrastes sonoros da língua.

Dando continuidade as propostas devem se voltar para a consciência silábica. Propondo situações de aprendizagens que foquem na segmentação

oral das palavras em sílabas. Isto ocorre em propostas voltadas para a associação de marcadores rítmicos como palmas, blocos de montar e desenhos.

Para finalizar este processo o incentivo a consciência fonêmica dá margem a efetivação do desenvolvimento, propondo situações que permitem o aluno segmentar as menores partes da escrita, como jogos de supressão, adição ou substituição de fonemas, transformando palavras com a troca de letras iniciais e finais como em “gato” para “rato”. O uso de recursos concretos, como fichas para representar cada som de uma palavra, auxilia na materialização desse conceito abstrato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de propostas pedagógicas com foco na consciência fonológica é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para a construção de leitores que compreendam o processo e não apenas decodifiquem o alfabeto. Para que haja um efetivo desenvolvimento na escrita das crianças se faz necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas de percepção dos fonemas, com aplicação direta em ambientes escolares com a intervenção de professores que compreendam o sucesso deste processo.

REFERÊNCIAS

<https://www.alfaebeto.org.br/o-que-e-consciencia-fonologica-e-como-desenvolve-la/>

<https://www.alfaebeto.org.br/metodo-fonico-na-alfabetizacao-experiencia-de-sucesso-em-pilar-al/>

<https://www.alfaebeto.org.br/metodo-fonico-como-ensinar-o-som-das-letras/>

<https://www.scielo.br/j/pee/a/GWXgB5swQpgQJZ7K5yGrQnN/?lang=pt>

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkDHRQB4HTV74sLJryFPNhf/?lang=pt>

<https://www.scielo.br/j/acr/a/xTqLjjxrdQMpBcTVWqGBVBJ/?lang=pt>

<https://www.todamateria.com.br/fonetica-e-fonologia/>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTANCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS E OS AVANÇOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES

RESUMO:

Com intenção de ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas observa-se que o Autismo pode ser considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD) que compromete o desenvolvimento da criança, sobretudo interferindo no desenvolvimento de áreas da comunicação, da imaginação e da sociabilização; mesmo com os mais recentes estudos em relação ao autismo, é correto afirmar que ainda não há cura, o que existe são tratamentos e terapias que minimizam as dificuldades, proporcionando um bom desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida, como por exemplo, através das atividades lúdicas que propiciam a essas crianças um agir espontâneo e faz com que percebam suas habilidades e consigam desenvolver muitas outras.

Palavras-chave: Transtorno de Espectro Autista (TEA); Atividades Lúdicas; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

As crianças desenvolvem-se a partir de um contexto histórico e social, esse contexto, cria e recria seu mundo através de suas experiências de acordo com as interferências externas através do contato com *outros sociais* mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos, ao investigar como elas aprendem, o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em qual realidade social estão inseridos? A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas? No dia a dia da escola, observa-se que os educandos não são iguais, não há um tipo único de aluno. Por isso, quando se consegue detectar as necessidades específicas e individuais de cada um, o trabalho do educador torna-se muito mais eficaz e satisfatório.

A educação inclusiva implica, portanto, que todas as pessoas de uma determinada comunidade aprendam em interação e de forma heterogênea, independente se sua origem, suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluídos aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou deficiência.

A UNESCO (2005) define a educação inclusiva como um processo orientado a responder à diversidade dos estudantes, aumentando sua participação e reduzindo a exclusão a partir da educação, relacionada com a presença, a participação e as conquistas de todos os alunos, em especial naqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A presença se refere ao acesso e a permanência na escola ou outras modalidades não formais. A participação significa que o currículo e as atividades educativas contemplem as necessidades de todos os estudantes e se considere sua opinião nas decisões que afetam suas vidas e o funcionamento da escola se referem à necessidade de que todos

os estudantes adquiram, na medida de suas possibilidades, as aprendizagens estabelecidas no currículo escolar, necessários para seu desenvolvimento pessoal e socialização, a verdadeira inclusão está mais além do acesso, implica o máximo de aprendizagem e desenvolvimento a partir do potencial de cada aluno.

Então, de que forma a escola pode interferir no processo de inclusão e apoio pedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais? Para atender esse público, em suas necessidades educativas, é necessário que se façam(re)arranjos em sala de aula que oportunizem as interações entre os diferentes, sob a intervenção docente e orientadas pelas trocas produtivas entre os pares, uma vez que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”(VIGOTSKI, 1998, p.118).

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento a forma, vemos a importância em oferecer oportunidades de brincadeiras e uso do brinquedo para crianças com autismo, para que essas vivam a infância como esta deve ser vivida: brincando, sujando-se, às vezes machucando-se, descobrindo-se e a partir de tudo isto, aprendendo a viver, a seguir regras e a conhecer sentimentos de conquista e vitória, mas ainda de derrota e fracasso, sensações presentes no dia a dia.

A atividade lúdica norteia um trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento significativo do educando, pois a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem fazem parte da infância possibilitando que a criança ultrapasse o mundo real, transformando-o em imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar os laços afetivos e elevar o nível de interesse da criança com a brincadeira.

Neste sentido, a escola desempenha um papel importante pois, por meio da ludicidade, favorece a interação em diferentes situações, ao considerar a brincadeira um instrumento agregador no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a atividade lúdica está indissociável do processo de ensino-aprendizagem, entretanto, crianças com necessidades educativas especiais, como os que foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm frequentado escolas regulares, mas ainda falta suporte

pedagógico voltado para ludicidade. Professores se apropriam de práticas tradicionais de ensino, mas deixam de ter a brincadeira como parceira na educação, especialmente dos alunos que possuem necessidades educativas especiais.

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas com isso optou-se por uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que abordam a temática de maneira coesa e clara, investigando artigos, revistas livros e demais trabalhos relevantes na área. a pesquisa é importante, pois auxilia na compreensão do que vem sendo estudada direciona e sustenta a temática abordadas informações que aborda o histórico do transtorno do espectro autista e suas implicações pedagógicas na aprendizagem escolar. sobre estratégias específicas de aprendizagem escolar, dando enfoque às atividades lúdicas.

Segundo Cunha (2012), o termo autismo origina-se do grego *Autos*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo um conjunto de comportamentos. o autismo se caracteriza a partir da tríade: comprometimento na Comunicação, dificuldades na interação social e comportamento restrito-repetitivos.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadrava em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil. Em 1944, outro médico austríaco chamado Hans Asperger (1906-1980), descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentavam condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Não há exames laboratoriais e de imagens que possam diagnosticar apresentado transtorno, sendo apenas observáveis os seus sinais e sintomas determinantes, porém, sabe-se que o autismo é considerado como uma desordem no desenvolvimento neurobiológico, comprometendo, em níveis

variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados (WALTER, FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2015).

A American Psychiatric Association desenvolve um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) - que descreve as características da criança com transtorno do espectro autista, como déficits na comunicação e na interação social (déficits de reciprocidade social e emocional; nos comportamentos e compreensão do uso da comunicação não-verbal e na formação e manutenção de relações adequadas ao nível de desenvolvimento),

Através de padrões de comportamento, interesses e atividades restrito-repetitivas (estereotípias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação à rotina; interesses restritos e excessivos, hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais); sendo que estas características se apresentam na primeira infância, limitando ou desabilitando para o funcionamento diário (WALTER, FERREIRA-DONATI, FONSECA, 2015).

Contudo, em 2013, a quinta edição do DSM foi publicada adotando este termo para classificação da categoria, sendo inclusos Transtorno Autista, Transtorno de integrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação que não são dados como condições diagnósticas distintas, mas todos são tratados como Transtorno do Espectro Autista.

Frente ao breve exposto, justifica-se assim, que este trabalho adota o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para tratar do tema, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área.

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há a necessidade de o professor ter um olhar observador das características, necessidades potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que

se possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (WALTER; FERREIRA-DONATI; FONSECA, 2015).

À luz dos autores acima referenciados, deve-se compreender as características e manifestações da criança, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotípias, auto agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma.

As características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajarem em uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamentos aspectos apresentados, que podem ser manifestados ou não em cada sujeito, o professor tem que adequar a prática pedagógica para atender necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos estratégias como: previsibilidade com a rotina.

Ao utilizar apoio visual, adequar as atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo a criança, para que assim, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o

No atendimento escolar às crianças com TEA devido às suas características, os ajustes e as melhorias para atender suas necessidades de maneira satisfatória podem surpreender o professor, principalmente se a criança apresentar grande comprometimento na linguagem, dificultando a convivência tanto na escola, como em casa e na sociedade, por isto há a necessidade de formação dos profissionais envolvidos.

Gomes e Nunes ressaltam que:

[...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em apreender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a

incapacidade em utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população (GOMES; NUNES, 2014, p.145).

Há a necessidade de capacitação de toda a equipe escolar, para que com o desenvolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento entre família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas a inclusão escolar das crianças com TEA no ensino regular é defendida por Camargo e Bosa (2009), principalmente no que se refere à socialização, pois estimulam as capacidades interativas, e para as demais crianças, a convivência proporciona o aprendizado pelas diferenças.

Para uma maior efetividade a favor do aprendizado da criança, professor especializado em conjunto com o professor da sala regular pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) (também conhecido como Plano de Ensino Individualizado -PEI): “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado.

O ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, sendo composto ela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento.

O processo de ensino-aprendizado é pauta do lúdico, os jogos infantis são relevantes para o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as formas de interação das crianças nas mais diversas situações devem ser propícias ao significar, questionar e criar, ou seja, os jogos e brincadeiras não devem ser proporcionados meramente para “ocupar o tempo ou o aluno no caso de crianças com transtorno do espectro autista, assim como com todas as crianças pequenas.

Professor precisa ajudar a criança a participar das atividades, explicando as regras e auxiliando-as a atenderem o que o outro espera dela, antecipando também possíveis reações e intermediando as relações quando necessário nesse sentido, as atividades lúdicas têm grande relevância para o desenvolvimento da interação, comunicação e comportamento da criança com TEA, favorecendo o processo de inclusão e do brincar com o outro.

Provendo com o planejamento da prática pedagógica, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”, integrante da coleção sobre Educação infantil material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão da criança como transtorno do espectro autista em sala comum, sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além das legislações brasileiras em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da LDB, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2013).

No Brasil, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, conhecida como Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

Tem-se também a nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013 que orienta os sistemas de ensino à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos

direitos e “caminhos” para cumprimento da legislação a Secretaria de Saúde e a Defensoria do Estado de São Paulo produziram, respectivamente, um protocolo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA e cartilha dos direitos das pessoas com TEA, para nortear os pais quanto aos direitos das pessoas, tanto para apoio a família, quanto orientação aos professores.

Ainda em 2013, o Ministério Público do Estado de São Paulo formalizou, com as Secretarias de Educação e Saúde do estado, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para que o Governo de São Paulo se comprometesse a contratar profissionais cuidadores para acompanhamento do aluno na unidade escolar que necessita de apoio com o intuito de facilitar a execução das atividades escolares (WALTER, FERREIRA-DONATI, AFONSO, 2015).

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel, havendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois há o aparato legal para a inserção de crianças com TEA, porém, se não houver os apoios necessários ao mesmo, estará se fazendo uma “falsa” inclusão: as especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

A educação infantil tem em suas raízes, o caráter assistencialista, bem como crianças PAEE, ao longo da história, da mesma forma foram tratadas de forma piedosa, dedicando-se a estes apenas os cuidados, inserção de alunos com deficiência na escola infantil não se deve ater apenas ao cuidar, mas também, refletir como pode ser promovida uma educação de qualidade a todos, pois é nesta etapa de ensino que se inicia o processo de escolarização.

Tendo em vista que as turmas são heterogêneas e há necessidade de respeitar as características individuais de todas as crianças promovendo a aprendizagem, é preciso planejar práticas diversificadas, respeitando o ritmo das crianças, pois salas heterogêneas não podem ter práticas homogêneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da educação inclusiva integrada na proposta Pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, a escola atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento dessas necessidades especiais (MEC, 2010).

A partir de 1994, o autismo passou a integrar a categoria de portadores de Condutas Típicas na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, com a seguinte denominação: “manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p.14).

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Segundo a Declaração de Salamanca (1994), esse princípio orientador consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente de suas condições sejam elas físicas, mentais ou sociais este contexto, as instituições de ensino terão que encontrar formas de educar com sucesso estas crianças.

De acordo com a Declaração de Salamanca, existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas a maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. “Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, representada por sua equipe profissional, deve ter consciência do seu papel, compreendendo que é por meio do aprendizado que a criança pode adquirir consciência do mundo e dela própria, e que esse aprendizado passa pelo desenvolvimento da comunicação.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, promovendo a aprendizagem de todos os alunos pensar no autismo e no modo de como a criança autista constrói seu conhecimento, nos revela várias questões que perpassam o meio social e a forma como compreendemos o mundo.

A sociedade estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão. Cada pessoa é um ser único dotado de singularidades e potencialidades a serem descobertas, a aprendizagem deve ser também diferenciada, configurada em um ambiente estimulador, de interação com outros colegas, tornando-os todos participativos.

A ludicidade consegue favorecer essa interação, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos a criança autista, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça. um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares confirmou a necessidade de um ambiente lúdico não só para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos, independentemente da realidade econômico, social ou racial, ou maturacional.

É comprovada a importância do lúdico presente nas práticas pedagógicas na escola infantil, para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças. É no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo**. 2ª ed.rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003..

CAETANO, R. J. B. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos** :jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs (um estudo de gênero).Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal:2004.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 2009, p. 65-74.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora de um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>>. Acesso em: 10/01/24

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e Recursos de Ensino para o Aluno com Deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos doGT15 da ANPED sobre estes temas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 23-40, maio/ago, 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/04.pdf>>. Acesso em: 05/01/24

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI)**. Disponível em: <<http://www.edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-eiD11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>>. Acesso em: 09/01/24

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto. 171-186, 2010.

UNESCO. *Orientações para a inclusão*. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. - *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html>. Acesso em: 10/01/24



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES

RESUMO

Na vida cotidiana, os alunos alternam suas vivências entre virtual e real, muitas crianças que estão muitas vezes conectadas em seus tablets ou celulares tiveram dificuldades para acompanhar as aulas no ensino remoto. Estender essa realidade como experiências escolares, foi uma forma bastante difícil para estes alunos e para os professores que se viram tendo que procurar novas práticas sozinha ela não é eficiente, por isso a necessidade de combinar os ensinamentos virtual e presencial, ministrados pelo professor em sala de aula de acordo com o modelo tradicional aprendizagem. pedagógicas que estimulassem e desenvolvessem uma aprendizagem mais significativa e concreta a tecnologia seja uma excelente ferramenta de aprendizagem,

Palavras Chaves: Tecnologia Assistivas, Ferramentas de Aprendizagem, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

In everyday life, students alternate between virtual and real-life experiences. Many children who are often connected to their tablets or cell phones have had difficulty following classes in remote learning. Extending this

reality to school experiences was quite difficult for these students and also for teachers who found themselves having to look for new pedagogical practices that stimulate and develop more meaningful and concrete learning. Although technology is an excellent learning tool, it is not efficient on its own, which is why the need to combine virtual and in-person teaching, taught by the teacher in the classroom according to the traditional model, does not work. It was necessary to find a way to interact in order to achieve learning.

Keywords: Assistive Technology, Learning Tools, Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor. Surgiu a necessidade deste tipo de ensino em fevereiro deste quando a legislação garantia que 35% dos alunos voltassem ao ensino presencial e 65% dos alunos ficassem em ensino remoto.

No ano de 2020, todos estavam em ensino remoto, este ano temos alunos presentes e alunos em casa através da integração da tecnologia na educação, de modo a estimular o protagonismo dos alunos no próprio processo de aprendizagem, porém por sermos da rede pública não temos a tecnologia que precisamos para dar apoio integral aos nossos alunos

Mesmo a tecnologia já estando inserida nos aspectos gerais da vida dos estudantes, a tendência educacional do século XXI é utilizá-la também como ferramenta de aprendizagem, ainda não é oportuno pelo menos na cidade de São Paulo onde mesclar aulas on-line e off-line se tornou o maior desafio para os professores do ensino fundamental. O que vimos foi uma pequena participação dos alunos nas aulas virtuais e nas propostas remotas o artigo traz estas dificuldades e o danos acarretados na não participação dos alunos no Ensino Fundamental.

Para retomada das aulas presenciais a rede pública optou na educação híbrida que uma metodologia de ensino com o objetivo de unir elementos do presencial e do online. Por exemplo, o ensino híbrido conta com a vivência presencial nas instituições de ensino e com atividades realizadas fora desse ambiente, como participação de fóruns virtuais de discussão. - o Decreto Estadual nº 65.384/2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas;

- o Decreto Municipal nº 60.058/2021, que regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições específicas;

- a Recomendação CME nº 04/2020 e Resolução CME nº 04/2020, que dispõem sobre Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19;

- a Instrução Normativa SME nº 40/2019, que dispõe sobre o Processo Inicial de Escolha/Atribuição de turnos e de classes/blocos/aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino - RME, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 41/2019, que dispõe sobre o Processo de Escolha/Atribuição do Módulo Docente aos Professores de Educação Infantil e de turnos de trabalho aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, lotados e/ou

em exercício nos Centros de Educação Infantil e no Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 55/2020, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da rede direta e parceira, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino.

- a Instrução Normativa SME nº 56/2020, que altera os Anexos I a VI e acrescenta o Anexo VII à Instrução Normativa SME nº 40/2019;

- a Instrução Normativa SME nº 58/2020, que dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2021, e dá outras providências.

- a necessidade de assegurar as condições que favoreçam a realização de atividades escolares presenciais de forma segura para estudantes e profissionais da educação;

- a importância das interações presenciais nas escolas com professores e colegas para a saúde emocional e aprendizagem dos estudantes, comprovada por evidências científicas sobre os efeitos negativos de longos períodos de suspensão das aulas presenciais;

- a oferta do ensino híbrido como possibilidade para a garantia da aprendizagem no contexto em que é necessário o revezamento de estudantes para o respeito aos protocolos sanitários;

- a responsabilidade das instituições em comunicar à comunidade escolar as decisões e informações relativas à prevenção do contágio pelo COVID-19; resolve:

Art. 1º Os procedimentos para a organização das Unidades Educacionais com vistas ao retorno dos estudantes às atividades presenciais deverão estar em conformidade com o disposto na presente Instrução Normativa.

Art. 2º As aulas e demais atividades presenciais deverão ser retomadas nas Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observado o limite máximo de estudantes estabelecido por determinação do Poder Executivo, ouvida a Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 3º A Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação, promoverá pesquisa de interesse junto aos pais/responsáveis quanto ao retorno dos bebês, crianças, jovens e adultos às atividades presenciais.

Parágrafo único. A pesquisa mencionada no “caput” será realizada por meio de formulário específico disponibilizado no Portal da SME e nas Unidades Educacionais, conforme segue:

- a) para as Unidades diretas no período de 26/01 a 05/02/21;
- b) para as Unidades indiretas e parceiras no período de 26/01 a 09/02/21.

Art. 4º O retorno às atividades presenciais será facultativo aos estudantes, sendo que aqueles cujos pais caráter obrigatório por meio da plataforma Google

§ 1º Todas as Unidades Educacionais deverão ofertar atividades presenciais e não presenciais aos estudantes.

§ 2º A Equipe Gestora das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio deverá garantir que todos os estudantes que optaram pelo ensino remoto tenham acesso a todas as atividades propostas.

§ 3º Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às Unidades Educacionais de Educação Infantil.

§ 4º A entrega das atividades será instrumento para apontamento de frequência para os estudantes que permanecerem em ensino remoto.

Art. 5º A partir do resultado da pesquisa, a Equipe Gestora deverá organizar os agrupamentos, turmas e classes presenciais para atendimento conforme segue:

I – Educação Infantil (CEIs, CEMEIs e EMEIs) – sem revezamento:

a) máximo de 35% de bebês e crianças por turno de funcionamento;

b) excedendo o número máximo de interessados por turno, priorizar o atendimento das crianças na seguinte ordem:

1. com maior idade;

2. bebês e crianças que tenham irmãos mais velhos que serão atendidos na mesma Unidade;

3. em situação de vulnerabilidade.

c) outras formas de organização com vistas ao atendimento presencial de todos os interessados, desde que, autorizada pela Diretoria Regional de Educação.

II – Ensino Fundamental e Médio (EMEFs, EMEBSs e EMEFMs):

a) mesma turma cadastrada no EOL, garantindo percentual de 35% dos estudantes em cada uma das turmas do turno, ou

b) mesmo ano escolar reorganizado em turmas que totalizam até 35% das matrículas do turno, ou

c) limite de 35% dos estudantes do turno,

d) sistema de revezamento nos dias da semana, entre grupos de estudantes de uma mesma turma, caso as indicações anteriores não assegurem o atendimento a todos os interessados.

Parágrafo único. A Equipe Gestora das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, para organização do atendimento do sistema de revezamento, deverá assegurar o retorno às atividades presenciais dos estudantes com histórico de baixo rendimento escolar e ou que em 2020 não tiveram acesso às plataformas digitais.

Art. 6º Para o cumprimento do disposto nesta IN, o atendimento aos estudantes dar-se-á nos horários previstos nas IN SME nº 58/2020 e IN SME nº 54/2020, exceto para os matriculados nas classes/turmas participantes do Programa São Paulo Integral que serão atendidos por 5 (cinco) horas diárias.

Parágrafo único. Excepcionalmente no ano de 2021 as atividades do território do saber serão direcionadas à recuperação das aprendizagens.

Art. 7º Mediante o Plano de retorno às atividades presenciais, elaborado pela SME, a Equipe Gestora em conjunto com o Supervisor Escolar, deverá elaborar o plano de retorno da Unidade Educacional e encaminhá-lo para a DRE até 12/02/2021 para acompanhamento.

Estudar de forma remota permite que o aluno utilize recursos digitais para aprender, seja dentro ou fora do ambiente escolar, tendo maior autonomia de como, quando, onde ou com quem quer estudar, o objetivo dessa metodologia é que os dois modelos de ensino se complementem e promovam uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e personalizada. Por serem diferentes entre si, tornam mais dinâmicas as atividades escolares. o Ensino Híbrido inclui a mudança na rotina dos estudos, autonomia dos alunos sobre o próprio aprendizado, aproximação com a realidade social e personalização do ensino a metodologia de aprendizagem se enquadra no conceito de escolas inovadoras e nas habilidades do futuro esperadas pelo mercado de trabalho, pois sua abordagem ativa estimula o desenvolvimento global dos estudantes

Escolas inovadoras têm como premissa o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que envolvem aspectos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais, artísticos, entre outros as habilidades do futuro caracterizam um desenvolvimento global dos alunos, que vai além dos conteúdos básicos.

- Pensamento crítico e aprendizagem ativa.
- Criatividade e originalidade.
- Resolução de problemas complexos.
- Flexibilidade cognitiva.
- Inteligência emocional.
- Trabalho em equipe.

Para que o Ensino Híbrido funcione, não basta somente disponibilizar computadores na escola e deixar que os alunos utilizem da forma que desejarem, é preciso que o professor oriente o estudo. É necessária formação do professor para passar conhecimento para os alunos.

A ideia é que os recursos digitais complementem e reforcem o que o professor transmite em sala de aula, estimulando a aprendizagem com ferramentas adicionais, para que o aluno busque e desenvolva maior compreensão dos conteúdos. Fazer isto em comunidades onde não há condições tecnológicas tão rudimentares é um desafio muito grande. O planejamento deve ser pensado e elaborado para incluir e integrar a tecnologia de maneira relevante, como a utilização de textos em formato digital, discussão de temas em fóruns on-line, multimídias para expor os conteúdos, entre outros. Quando não há equipamento e formação estes pontos se tornam inviáveis.

Porém esta forma de trabalho transformou a maneira de ensinar do professor e a maneira de aprender dos alunos, distanciando-se do modelo tradicional de educação para se adequar às mudanças trazidas pela tecnologia. Porém como já foi dito e lugares onde a tecnologia é precária o ensino híbrido não funciona., é preciso reestruturar o plano pedagógico, a gestão da escola e a organização da sala de aula, e trabalhar na adesão e adaptação dessa

metodologia por parte de toda a comunidade escolar, mas sempre pensar que devido a precariedade que muitos alunos vivem a adesão ao ensino híbrido fica comprometido.

O papel do professor no Ensino Híbrido é estimular a interação, a colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mas sabe-se que a atuação situação das escolas públicas ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo, os professores precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

O papel do professor no Ensino Híbrido deve ser de estimular a interação, a colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mesmo entendendo que ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo quando conseguem acesso precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

Algumas das possibilidades de combinar o ensino presencial e remoto são:

- Rotação: propõe estudar uma mesma disciplina ou tema específico ora através de plataformas digitais, ora realizando projetos em grupo, e também dividir a turma entre quem estuda na modalidade virtual ou presencial, e alternar.
- Sala de aula invertida: utilizar o conhecimento prévio do aluno, obtido por meio digital, para discutir em sala de aula o tema estudado e compartilhar com os colegas e o professor.
- Flex: permite que o estudante aprenda através de recursos digitais com maior autonomia, mas tem o professor disponível para tirar dúvidas sempre que precisar.

- Laboratório on-line: disponibiliza o curso inteiro em plataforma digital, mas em um ambiente físico, assim os alunos estudam no laboratório e também assistem às aulas tradicionais.

-

Para implementar o Ensino Híbrido na sua escola, não será tarefa fácil preciso realizar mudanças na infraestrutura, no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, que deve ocorrer de forma continuada também dispor dos recursos tecnológicos que permitam o ensino virtual de forma adequada e eficaz, saber usar ambos como complementares e interagir uma modalidade com a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico no atual momento da sociedade, é necessário que as escolas estejam atentas à necessidade de se prepararem cada vez mais para as atividades remotas e o ensino híbrido. Não houve o devido preparo muitos professores ainda navegam em águas turvas ao tentar atender tanto os alunos que estão no ensino remoto quanto os alunos que estão presencialmente a falta de tecnologia adequada tanto na escola como lares causa grandes problemas de aprendizagem no momento.

Diante desse contexto, o papel dos gestores escolares é fundamental para que o planejamento pedagógico, os recursos digitais e a formação continuada de professores possam atender às necessidades do momento aspecto importante é manter o diálogo com as famílias e nesta parte a escola faz uma busca ativa para conseguir atingir todos os alunos que não estão no ensino presencial.

Estes alunos com o ensino híbrido muitas vezes não têm acesso às plataformas oferecidas a desigualdade social se apresenta mais forte neste momento , necessário que a ajuda venha dos governos para que todos possam ter uma educação igualitária é trazer inovação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesta fase, mas também formar os professores para novas

tecnologias o espaço para esta formação ainda é bem restrito a necessidade de aplicar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas como ferramentas complementares o Ensino Híbrido também é uma adequação às competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular, que inclui a implementação da cultura digital nas escolas, porém como já foi dito, a rede pública de São Paulo ainda não oferece total adaptação a este ensino que estão no Ensino Remoto, estão em prejuízo devido a rede de dados . os professores têm feito inclusive uma busca ativa de cada aluno para que sua presença seja efetiva na plataforma utiliza o objetivo do Ensino Híbrido é oferecer soluções e recursos tecnológicos, serviços de assessoria pedagógica e capacitação de professores, bancos de atividades, questões, avaliações. Porém novamente cita-se as dificuldades encontradas nesse momento pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 20/11/25

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. Revista de Educação Pública, v. 25, p. 574-593, 2016.

_____, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação à distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social

na pandemia da COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Diretrizes. Brasília, junho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

IDOETA, Paula Adamo. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 15/11/25

LAPA, A. B.; PRETTO, Nelson de Luca. Inovar para a qualidade na educação digital. Lisboa- Portugal: Universidade Aberta, 2019. v. 6. 121p.

LUCCHESI, Bette. RJ avalia 'lockdown' caso curva de casos de Covid siga sem controle e a população fure o isolamento. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/29/governo-avalia-medidas-mais-rigidas-como-proibicao-de-circulacao-nas-ruas.ghtml>. Acesso em: 22/11/25

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete;

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – ahead em print, 2020, p. 2-24.

RAHAL, Marcela. Secretário de Saúde admite possibilidade de lockdown em SP sob 'catástrofe'. Publicado em 1 de maio de 2020. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/01/secretario-de-saude-admite-possibilidade-de-lockdown-em-sp-sob-catastrofe>. Acesso em: 27/11/25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020 UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A

UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 16/11/25

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. Coronavírus e a “volta às aulas”. 31 de mar. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 19/11/25



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS, UMA POSSIVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ANA PAULA RIBEIRO SILVA MORAES

RESUMO

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

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

Palavras-chave: Jogos pedagógicos; Ensino; Ludicidade

ABSTRACT

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

The game only has the role of assisting the teacher in the teaching

process, in this sense, in addition to being the communicator of knowledge, it encourages the student in the construction of his knowledge and when necessary interfere, presenting new situations and reflections so that the student is able to walk alone, the article shows that games are a very innovative and motivating tool that can bring contributions to students, school and help the teacher who go through constant difficulties, especially

Keywords: Pedagogical games; Teaching; Playfulness

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

situação e matérias motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado pelo professor é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um “quebra-cabeça”, mas uma atividade para meios de socialização para a criança.

E o autor Soares (2008, p.3) diz que o jogo é o resultado de interações

linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir.

O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

De acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades.

Segundo Perrenoud (1999, p.10), desde o início, os pedagogos tentam fazer com que o sistema escola esteja mais a serviço dos alunos do que do governo e o jogo, para eles, valoriza mais o ensino do que o conhecimento.

Segundo Ausubel (1978, p.41), o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, lembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

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

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

De acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, o jogo é um recurso muito importante para os docentes, porém deve

ser escolhido com cuidado, deve apresentar o conteúdo com qualidade e ser focado nos objetivos da matéria, por isso, deve-se ficar de olho também nas limitações que os jogos apresentam, a final é pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (HUIZINGA: 1990, p.7)

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

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

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

O autor Grando (2001, p.31,32), completa falando das desvantagens que são: a mal utilização, onde os alunos jogam por jogar sem entender o porquê, mal utilização do tempo, , pela falta de tempo, usar o jogo sem controle pode transformar a sala de aula em um casino, a perda do lúdico, por causa da interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo e obrigar o aluno a jogar, faz com que ele perca o interesse em aprender e pode ocasionar em traumas.

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

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

Já o professor a sua vantagem é poder descobrir com mais facilidade as dificuldades de cada aluno e conseguir trabalhar com vários níveis de dificuldade facilmente e as desvantagem são poucas, se tiver um certo cuidado, como por exemplo,

utilizar o jogo sem objetivo, sem explicá-lo aos alunos e usá-lo sem moderação, nessa parte os alunos podem perder o interesse. (GARFELLA E MARTIN, 1999, p.22)

Para Maley e Duff (1986, p.12), ainda há uma grande desvalorização no jogo no processo de aprendizagem, onde há muitos docentes que consideram o jogo como uma “*brincadeira*”, não lhe atribuindo.

Baseado em qualquer valor, porém, para que o jogo seja eficaz é necessário que se reflita bastante sobre o jogo e que se sigam alguns critérios para que seja alcançando certos objetivos os aprendentes acham o ensino desmotivante e acredita que a utilização de jogos possa motivá-los, mas não basta só o jogo, o discente deve apresentá-lo de forma atraente e o local das atividades deve ser agradável e ter boas condições, para estimular a imaginação e o diálogo dos alunos.

Participando no jogo, todos podem ter um papel ativo, respeitando os mais tímidos e proporcionando alternativas para ultrapassar essa timidez, podem ser observadores dos parceiros de jogo, júri ou coordenadores das atividades. (GRANDO,2001,p.50)

A vantagem é que o jogo é uma forma de desinibir, estimula o desenvolvimento cognitivo; facilita as relações interpessoais e em grupo, beneficia a aprendizagem significativa e a criatividade; favorece a aprendizagem de gramática; estabelece motivação e vínculo entre ensino e necessidade; assegura a participação; permite uma direta reflexão sobre a aprendizagem adquirida e atenua possíveis conflitos.

O jogo traz muitas vantagens quando aplicado de forma moderada e atraente e faz com que o ensino e o professor estejam mais próximo do universo do aluno o professor trabalha na formação dos indivíduos e muito comum eles se questionarem de quais estratégias utilizar, procurando sempre aquelas que desenvolvem o dinamismo, as habilidades, talentos, intelecto, crescimento e amadurecimento dos seus alunos.

Segundo o autor Perrenoud (1999) deve-se aplicar novos métodos, principalmente no processo de aprendizado, pois os aprendentes não estão enxergando o conhecimento como algo útil e chega a ser nada atraente, neste contexto o jogo é uma ótima ferramenta, pois além de ensinar o conteúdo, contribui para o crescimento e desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno.

, o jogo educativo em contexto pedagógico poderia ser um instrumento importante para aplicar nas aulas de geografia, assim motivando os alunos os docentes precisam de

lugares adequados para as práticas lúdicas,

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

De acordo com Proença (1990, p.140), a planificação do ensino é necessária, por causa do processo didático e seria uma ação científica, para alcançar objetivos, é possível saber até onde chegou e o que falta ainda alcançar a avaliação é outro dos itens fundamentais para o professor ter um bom resultado na sala de aula, mas atualmente a avaliação tornou-se um campo de confrontação, para alguns autores é uma ferramenta importante e para outros uma ferramenta de repressão, conservadora e autoritária de ensinar e provoca efeitos negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças. (ZABALZA: 1992, p.219).

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

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

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra veio para designar “essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita”, a qual se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (cf. Batista, 2003).

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas

de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado”.

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

Em outras palavras, “assimilação significa interpretação, ou seja, ver o mundo não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, tornar seu alguns elementos do mundo, portanto isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada relação existente entre o sujeito e o objeto”.

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

“Na interação, segundo os autores, com o meio as estruturas mentais, ou seja, a organização mental que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e particularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se adaptam a situações mutantes na acomodação é “uma mudança de comportamento e não uma simples reação a estímulos específicos, pois o potencial de mudança das estruturas mentais deixa claro que mesmo as mais simples.

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

trabalho inclusivo.

Para Hollanda (2002. p. 50) “profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola”. o processo de inclusão requer equipamentos e materiais específicos e uma equipe de apoio para oferecer suporte a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos pode auxiliar na ruptura do preconceito e na convivência com as diferenças, entretanto ao poder público e a sociedade visualizar a real importância deste profissional como mais um membro facilitador e mediador no processo de inclusão e aprendizagem certamente cada escola possui suas necessidades e expectativas e para realizar um bom trabalho e cumprir efetivamente seu papel, onde o psicopedagogo deverá percebê-las e faz-se necessário que a equipe escolar esteja aberta a mudanças.

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

Além destas características apresentadas ainda adverte que é necessário um preparo cuidadoso, em vários níveis e aspectos, para que ocorra a inclusão, assinalando alguns fatores importantes para isso a necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente, onde as condições e limites de cada escola sejam examinados de formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente e sejam analisadas projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação são processos puramente mecânicos; a acomodação é a origem do processo de aprendizagem”

CONCLUSÃO

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

preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>>. Acesso em: 15/11/ 2025

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática**

educativa. São Paulo: Paz e Terra. p.65, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA