

# Gestão & Educação

VOLUME 03  
JULHO/2020

ISSN 2675-2891



**FACONNECT**  
**EAD**





AGORA É

**FACONNECT**  
**EAD**

## REVISTA GESTÃO & EDUCAÇÃO

### CONSELHO EDITORIAL

#### EDITOR CHEFE

Prof. Dr. Gladson Pereira da Cunha

### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ailton Alves Pereira Júnior  
Prof. Ms. Raimundo Nonato de Carvalho Junior,  
Profª Antônia Maria Braz.  
Prof. Fernando Martins  
Prof Leticia Santos de Lima

#### MANTENEDOR

Ailton Alves Pereira

#### SECRETÁRIA EXECUTIVA

Raquel Zani  
Tânia Tomé

#### REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Martinez Cheliga  
Fernando Martins

#### PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo Santos  
Alberto de Freitas

#### PROJETO GRÁFICO

Rodrigo Santos

#### DIREÇÃO GERAL

Márcia da Silva Ferreira

#### COPYRIGHT

Revista Educar Gestão & Educação  
ISSN 2675-2891 Faculdade de Conchas  
FACONNECT - SP/2020.

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

Gestão & Educação / Revista da Faculdade de Conchas - FACONNECT v. 2, n. 1, Julho (2020). São Paulo: Faculdade de Conchas (FACONNECT). Educação Superior - Graduação e Pós-graduação, 2020.a

TRIMESTRAL  
ISSN 2675-2891

Publicação Trimestral - Os artigos assinados são de extrema responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Disponível em: <https://www.faconnect.com.br/>

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Faconnect.

**CDD 370**

**Maria Ferreira Pereira - Bibliotecária - CRB8.8296**  
**revista@facon.edu.br**

## Olá amigos,

A **Revista Gestão & Educação** chega ao seu terceiro número. Para muitos, isso não seria algo interessante. Porém, quando consideramos o atual momento pelo qual a humanidade passa, isto é, a Pandemia de COVID-19, é preciso ter em conta que isso é uma grande realização.

Trata-se, em primeiro lugar, de uma superação. Afinal, mesmo em meio as dificuldades, a tarefa da **Revista Gestão & Educação** continua sendo a divulgação científica da produção de educadores e profissionais nas áreas ligadas a gestão, que compartilham de suas experiências, pesquisas e ações, de modo a contribuir para o desenvolvimento dessas áreas essenciais. Supera-se as barreiras, de alguma maneira impostas, para cumprir a sua razão de ser.

Em segundo lugar, percebe-se essa superação naqueles que, escolhendo a Gestão & Educação, como meio de tornar público o seu trabalho, não se demoveram dele mesmo com as dificuldades. Deste modo, cada contribuição é em si superação e avanço sobre os desafios, de modo que podemos apresentar os seguintes trabalhos para você, nosso leitor.

Nesta edição, temos doze trabalhos voltados para a área da educação, abrangendo vários de seus aspectos como métodos de gestão e qualidade escolar, tópicos ligados às relações de psicomotricidade, psicopedagogia e neurologia aplicados à educação, bem como aspectos metodológicos para melhor efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Mais uma vez agradecemos a todos os articulistas pelas suas contribuições e convidamos você desfrutar dessa edição.

Grande abraço!  
Boa Leitura!

**Gladson Cunha**  
Editor-Geral



# SUMÁRIO

<b>O QUE FAZ UMA ESCOLA SER DE QUALIDADE?</b> Marcos Vinicius de Andrade Steidle .....	07 - 14
<b>DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM</b> Alessandra Paschoal Lettieri.....	15 - 21
<b>O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Lucimara Vieira Da Silva Mendes.....	22 - 30
<b>FORMAÇÃO DO LEITOR E LITERATURA: UMA PROPOSTA DO MÉTODO RECEPCIONAL ATRAVÉS DO CONTO TCHAU DE LYGIA BOJUNGA NUNES</b> Tamiris Ribeiro Cominato.....	31 - 38
<b>A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO</b> Juliana Carvalho Assumpção Mendes.....	39 - 42
<b>O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO</b> Andrea Luna de Oliveira Dourado.....	43 - 48
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM</b> Gabriella de Albuquerque Rodrigues Palma.....	49 - 55
<b>ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFICIENTE</b> Paula Pereira dos Santos.....	56 - 62
<b>O USO DA PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA</b> Cristina Aparecida Miranda da Silva.....	63 - 72
<b>PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b> Fernanda Aparecida Souza Silva.....	73 - 82
<b>MOTIVAÇÃO: FATOR IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM</b> Márcia Rodrigues de Oliveira Santos.....	83 - 91
<b>A ARTE DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> Carina Fogaça Morais de Oliveira.....	92 - 100
<b>DESAFIANDO AS BARREIRAS DO AUTISMO</b> Lenice Chaves de Melo Lima.....	101 - 106
<b>SEXUALIDADE EM PAUTA: INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, MÍDIA E ESCOLA</b> Wiles Machado da Silva.....	107 - 111
<b>A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Vera Lucia Rodrigues Leite Silva.....	112 - 125

# O QUE FAZ UMA ESCOLA SER DE QUALIDADE?

Um estudo de caso em duas escolas na região Centro-sul da cidade São Paulo

Marcos Vinicius de Andrade Steidle  
marcos.vinicius@professor.sp.gov.br

**Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Público. Gestão Escolar. Educação Democrática e Participativa. Qualidade.**

## RESUMO

Ao comparar a qualidade das escolas públicas de um mesmo bairro ou região, podemos observar suas diferenças, que sejam as que são classificadas como uma “boa escola” pela comunidade ou “eficaz” pelas avaliações institucionais. Fica então explícito que há não somente diferentes resultados institucionais, como também uma condição do imaginário social que permeia a escolha de matricular-se e continuar os estudos naquela unidade escolar.

A presente pesquisa busca identificar esses fatores institucionais e as relações entre a comunidade e a escola. Esta investigação se dará por meio de estudos de duas escolas da região Centro-Sul da cidade de São Paulo, por meio da aferição de evidências, indicadores e índices, observada as semelhanças socioeconômicas da comunidade que essas escolas atendem e seus documentos orientadores.

## 1. INTRODUÇÃO

Baseando-se em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, o presente artigo tenta desvendar o que é qualidade e quais são os fatores que fazem uma família escolher matricular um estudante nesta rede de ensino.

Inicialmente, é feita uma investigação minuciosa na legislação e nos documentos institucionais para compreendermos o que é qualidade na educação. Mesmo diante da complexidade da significação e designação de qualidade, buscamos ainda amparo em especialistas da educação para definir o que é “a garantia de padrão de qualidade”, que aparece repetidamente em diversas legislações, uma “boa escola” e uma “escola eficaz” — termos que aparecem nos documentos oficiais.

Esta pesquisa buscou analisar duas escolas de mesmo nível de acesso, com perfis semelhantes, em dois espaços da região centro-sul da cidade de São Paulo, mas que partem de resultados quantitativos diferentes. Na pesquisa de campo, foi investigada nas escolas a gestão do sistema de ensino, em busca por reconhecer a aplicação de seus projetos político-pedagógicos. O método de investigação utilizado foi a observação participante e conversas informais com os alunos e os professores dessas escolas, buscando identificar em seu imaginário o que faz daquela unidade uma escola de boa qualidade e o que poderia ser feito para melhorar.

Para isso, buscou-se conhecer sobre seus planejamentos, seus objetivos educacionais, suas estruturas curriculares e suas gestões de resultados.

Também investigou-se sobre o compromisso, o empenho e o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos com as ações das escolas.

Cabe, por fim, destacar com base no referencial teórico da pesquisa, apresentado a seguir, que não é objetivo de uma rede de ensino ou uma escola pública buscar qualidade no sentido universal ou numérico, mas buscar reconhecer as ações positivas e desenvolvidoras de potenciais que são inspiradoras para outras escolas e para a educação na rede pública.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A qualidade é um princípio fundamental do processo de educação na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, já no artigo 206, no item IV, menciona “a garantia de padrão de qualidade”. O mesmo ocorre na lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), repetindo exatamente o item constitucional, sendo que neste documento o termo ‘qualidade’ aparece mais nove vezes.

Não é novidade a discussão em torno da objetividade do que é de fato qualidade na educação. Nos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Dourado et al. (2007) conceituam a qualidade como um fator complexo, que nos remete aos seus objetivos e subjetivos, que só podem ser aferidos no cotidiano da vida escolar e nas percepções dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola.

Ainda que complexo seja saber o que é qualidade, uma “boa escola” ou “escola eficaz”, é habitual a generalização do que seria a precarização da educação, em especial das redes públicas de ensino. Celso Beisiegel (2006) apresenta uma dúvida comum: o processo de democratização e universalidade da educação, caso não seja bem conduzido ou quando enfatize apenas a dimensão quantitativa dos serviços, poderia estar seriamente comprometendo a qualidade dos benefícios que o Estado Brasileiro oferece às amplas parcelas da população?

Outro fator que Beisiegel (2006) destaca é a “dualidade” de padrões da educação básica no Brasil, relacionada ao desenvolvimento social. De um lado, a educação elementar profissionalizante voltada para o “povo”, de acesso universalizado, e de outro lado, voltado ao nível superior, para as “elites”, de acesso restrito. E, mesmo que a legislação não explicita essa diferenciação, sua prática acaba por favorecer essa dupla condição da educação.

Para Machado (2007), a política educacional brasileira e os programas de governo para a educação pública acabam por nivelar as escolas por baixo, o que pode até garantir a atenção às escolas que realmente necessitam de tudo, porém desestimulam e desrespeitam aquelas que já funcionam de modo satisfatório e que precisam de apoio e aprimoramento. Então, por consequência, isso esconde a “boa escola” ou a “escola eficaz”, apontada nos documentos oficiais, nas redes públicas, e supõe que a qualidade é fator predominante na rede particular.

Um caminho possível para a qualidade seria o desenvolvimento de instrumentos de avaliação em diversos níveis, conforme explica Dourado et al. (2007): 1) da “validade” dos objetivos e dos resultados, que não se expressem meramente em médias ou similares; 2) de “credibilidade”, revisitando sempre os elementos que possam ser confiáveis da escola; 3) da “incorruptibilidade”, que tenham menor margem de distorção; 4) da “comparabilidade”, em que as escolas possam aferir no seu próprio histórico, ou seja, aspectos que possam avaliar suas condições. Entendemos que esses instrumentos podem ser apurados pela própria escola, com apoio de sua comunidade ou de modo institucional.

Frequentemente, a definição de uma escola “eficaz”, segundo o padrão mínimo de qualidade previsto em lei, considera fatores quantificáveis e seus resultados finais. Esses resultados numéricos para a aferição de qualidade são de responsabilidade do agente público e, por vezes, de modo sistemático, mensuram as escolas, especialmente as públicas, por sua precariedade. Para Machado (2007), faltam significados e interpretações norteadoras que devem ser buscados em perguntas prévias aos registros. Para o autor, esses resultados numéricos podem esconder ou revelar, dependendo de como são utilizados. Eles escondem por exemplo as boas práticas e ações de escolas. Essa visão generalizada que oferecem os resultados numéricos não pode ser confundida com a definição de “boa escola”, o que já é reconhecido pelos próprios documentos institucionais, conforme destacam Dourado et al. (2007), quando consideram as dimensões “extraescolares” e “intraescolares”.

A dimensão “extraescolar” é um retrato sobre questões que dificilmente estão sob responsabilidade direta da escola, referindo-se ao nível do Estado Brasileiro, como as questões socioeconômicas e culturais dos entes envolvidos — o que reconhece a escola como participante da política. Já a dimensão “intraescolar” refere-se à ação da escola propriamente dita, relacionada aos níveis de sistema, de escola, do professor e do aluno — esta é a dimensão mais relevante para a presente pesquisa, sendo também fundamental para a ação de uma “boa escola”, conforme define documento

institucional do INEP, apresentado a seguir.

Ao tratar do nível de sistema, da competência regionalizada, na dimensão intraescolar, Dourado et al. (2007, p.14) se referem às condições de oferta de ensino e às garantias de infraestrutura adequada aos padrões mínimos de qualidade, conforme estabelecido pelas legislações federais, dos estados e dos municípios. Também remetem ao ambiente escolar e a sua capacidade de possibilitar o desenvolvimento de atividades de ensino, de lazer e recreação, desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, entre outras. Para isso, se fazem necessários equipamentos em quantidade e qualidade adequadas, bibliotecas com espaço físico apropriado para leitura, laboratórios de ensino, serviços de apoio e orientação aos estudantes, acessibilidade, segurança, programas que contribuam para a cultura de paz e definições de custo aluno/ano que assegurem condições de oferta de ensino de qualidade.

No nível da escola, Dourado et al. (2007) relatam que é necessário tratar da gestão e organização com uma finalidade pedagógica. Esse nível envolve o planejamento, o monitoramento e a avaliação dos programas e projetos da própria escola e o trabalho escolar com enfoque educativo. Para isso, são indispensáveis mecanismos de informação e comunicação de todos da escola, e de gestão participativa e democrática nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Essa atribuição depende ainda do perfil do dirigente da escola — considerando sua formação e nível de experiência —, do projeto político-pedagógico da escola, da disponibilidade de docentes, do programa curricular, do desenvolvimento de metodologias, dos processos avaliativos para resolução de problemas, das tecnologias educacionais, da jornada escolar adequada ao espaço e tempo, dos mecanismos de participação dos alunos e da valoração por parte dos usuários dos serviços prestados pela escola.

O nível do professor se fundamenta em sua formação, profissionalização e na ação pedagógica. Para tanto, conforme revelam Dourado et al. (2007, p.14), são requeridas titulação e qualificação adequada ao exercício profissional, vínculo efetivo de trabalho e dedicação a apenas uma unidade escolar, formas de ingresso e condições de trabalho adequadas, valorização de sua experiência docente e progressão na carreira por meio da qualificação permanente. São necessárias políticas de formação continuada, planos de carreira, incentivos/benefícios, definição da relação aluno/docente adequada ao nível de ensino, garantia de carga horária para realização de atividades pedagógicas (estudos, planejamento e reuniões), ambiente proveitoso para as relações interpessoais, que valorizem atitudes/práticas educativas, e atenção/atendimento aos alunos no próprio ambiente escolar.

Ao que se refere ao nível do aluno, se reitera seu acesso, permanência e desempenho escolar. Isso significa considerar as condições à diversidade socioeconômica/cultural e a garantia de desempenho satisfatório dos estudantes. Reitera-se a consideração da visão efetiva de qualidade da escola que possuem os alunos e seus responsáveis. São fundamentais ainda os processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem da própria escola, focando o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso à trajetória acadêmico-profissional é a principal base para mensurar a qualidade da escola.

Ainda é necessário considerar que, segundo Machado (2007, p. 285), no enfrentamento dos problemas educacionais, objetivando-se de fato a busca da melhoria da qualidade, “são raras as situações em que a escola tem sido considerada a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino”.

Vale acrescentar que o debate sobre qualidade na educação pública não é recente. Anísio Teixeira (1953) já relatava a escola como espaço privilegiado de acesso a cultura, que sofre influência de outras políticas educacionais, que não necessariamente atendem as demandas das escolas brasileiras, mas copiam os padrões que dão certo em outros países. E assim, quando se apresentava algo próximo do modelo que se queria transplantar, se deformava as condições do ambiente educacional. Esse quadro revela um debate permanente e incessante, mas que por condições políticas e tendências momentâneas, coloca as políticas públicas em educação em inevitável cessação.

Considerando o modelo atual brasileiro, mais especificamente da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, observados esses níveis citados por Dourado et al. (2007, p.27), é possível evidenciar a complexidade do processo educativo em suas múltiplas dimensões. São essas que serão destrinchadas no percorrer deste artigo.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por metodologia, a priori, a revisão teórica sobre o tema da qualidade nas principais legislações educacionais, tratando de como devem ser realizadas pelo agente público as aferições da qualidade mínima e de seus resultados. Buscamos um amparo não meramente legal, mas também os fundamentos técnicos de instituições públicas para definir o formato desta designação de ‘qualidade’.

Em um segundo momento, avançamos na revisão bibliográfica em busca de coletar soluções e

caminhos para esta ‘qualidade’ na educação, que perpassou pela literatura da temática, tratando da qualidade de uma escola “eficaz” e de uma “boa escola”, com base em documentos institucionais do INEP (Dourado et al., 2007). Buscou-se ainda examinar, por meio de diversos autores, quais seriam as diferentes formas de qualidade, em especial os estudos de Beisiegel (2006) e Machado (2007).

O estudo de caso foi feito em duas escolas da região centro-sul da cidade de São Paulo — com acessos e estruturas semelhantes, porém, com desempenhos institucionais quantitativos diferentes. A escolha delas baseia-se em seus resultados numéricos, oferecidos pelos dados do censo escolar e dos resultados estaduais do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Por fim, buscamos in loco explorar, nos níveis da gestão escolar, os documentos orientadores dessas escolas, como os planos da gestão e suas ações em consonância com a comunidade.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a revisão teórica, houve a escolha de duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, que atendem de forma regular alunos do Ensino Fundamental e Médio e cujas estruturas são similares; com base nos planos de gestão quadrienal das duas escolas, pesquisamos suas evidências, indicadores e resultados.

Tal plano é exigência federal, conforme lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) quando retrata a Organização da Educação Nacional, no artigo 12, exigindo um plano de gestão das instituições de ensino. Além disso, os dados abertos do Censo Escolar realizado anualmente foram importantes para aprofundamento da análise desses resultados.

### 4.1 — As evidências sobre os perfis das Escolas

Observa-se nesta caracterização que o perfil prioritário atendido pela Escola Fabiano Lozano é, em sua maioria, composto de alunos de baixa renda e/ou em ascensão social. O mesmo ocorre na descrição característica do plano de gestão quadrienal da Escola Estadual Gualter da Silva, que fica próxima ao Metrô Sacomã.

Mesmo que seja um fator extraescolar e de não alcance direto de suas ações, as condições socioeconômicas das famílias dos educandos, seja na escola Fabiano Lozano ou Gualter da Silva, assemelham-se, assim como seu acesso — que faz a comunidade e outros bairros acessarem essas escolas.

### 4.2 Indicador de Matrículas e Fluxo Escolar

Segundo Dourado et al. (2007, p.23), a permanência e o desempenho escolar e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem são fatores condizentes de satisfação. Para os autores, esse processo começa na escolha da escola, pois, quando a escola de qualidade, os educandos tendem a permanecer na mesma instituição por um longo período e a obter sucesso em cada etapa da escolarização.

Segundo o Censo Escolar 2017, realizado pelo INEP, a escola Fabiano Lozano teve o total de 800 matrículas no Ensino Fundamental e Médio. Na escola Gualter da Silva, houve o total de 700 matrículas no Ensino Fundamental e Médio. A distribuição de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio chama a atenção quando se estabelece uma comparação entre as duas escolas.

Enquanto na escola Fabiano Lozano há permanência substancial dos educandos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na escola Gualter da Silva existe uma notória descontinuidade de matrículas dos alunos. Observa-se ainda que a rede municipal não oferece vagas para o Ensino Médio na região dessas escolas — o que faz o número de alunos de ambas as escolas crescer no 1º ano do Ensino Médio.

Essa queda de matrículas está também relacionada com o fluxo escolar, definido à medida que os educandos abandonam ou são reprovados ao final do ano letivo. Quando analisados os dados de fluxo destas escolas, o abandono na escola Gualter da Silva é dez vezes maior do que na escola Fabiano Lozano.

Outro fator que difere de uma escola para outra é a reprovação, muitas vezes vista pelo senso comum como fator de qualidade. Para Dourado et al. (2007, p.24), ao perceber que estão de fato aprendendo, os educandos projetam sua trajetória escolar, acadêmica e profissional — que acaba sendo valorizada por seus familiares e professores.

Faz-se necessário um controle sistemático e estratégico da presença dos educandos na escola (visando não somente sua proficiência como também a apropriação do espaço escolar) e de seu real comprometimento (com o objetivo de garantir sua participação efetiva em todas as atividades escolares).

#### **4.2 — Indicador de Recursos Humanos e Formação**

Ambas as escolas possuem quadro semelhante de funcionários, incluindo professores. A escola Fabiano Lozano possui 69 funcionários e, destes, 42 professores. A escola Gualter da Silva possui 62 funcionários e, destes, 46 professores. Uma diferença substancial é a quantidade de professores com estabilidade nas duas escolas (atualmente, no estado de São Paulo, os professores são estáveis ou

contratados temporariamente).

Enquanto a escola Fabiano Lozano possui apenas 17% do quadro de professores temporários, a Gualter da Silva possui 39% do seu quadro de professores sem estabilidade. Essa situação interfere diretamente nas ações pedagógicas da escola, de gestão participativa e de formação do próprio professor. Segundo Dourado et al. (2007, p.24), a estabilidade reduz a rotatividade de professores e a extensão de sua jornada de trabalho, bem como, por consequência, o aparecimento de doenças típicas da profissão.

#### **4.3 — Indicadores de Desempenho**

Ao observar os resultados de desempenho dos alunos das duas escolas aqui analisadas, utilizamos os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), realizados e desenvolvidos anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O SARESP é uma avaliação aplicada ao final de cada ciclo escolar, com base nas competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo é diagnosticar os níveis de proficiência dos educandos a nível regional e estadual. Sua utilização busca orientar a gestão escolar no monitoramento e acompanhamento de suas ações pedagógicas.

Segundo Dourado et al. (2007), o conhecimento e formação sobre esses indicadores favorece não somente a realização desses processos avaliativos, mas aqueles que podem subsidiar a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento da instituição escolar.

#### **4.4 — Evidências da Gestão Democrática e Participativa**

Apesar de não existir um indicador ou resultado mensurável, contínuo e construído por essas escolas ou até passível de apuração na presente pesquisa, faz-se necessário identificar e comparar como as escolas lidam com a participação democrática da comunidade escolar, que é um tópico comum nos dois planos.

A dificuldade de despertar o interesse da comunidade pela escola é evidenciada nos dois documentos, especialmente relacionada ao problema da larga carga de trabalho dos responsáveis pelos educandos.

Mesmo diante dessa dificuldade, é evidente a preocupação da escola Fabiano Lozano com não somente o que pode ser feito em relação à participação da comunidade, mas também com a maneira como isso será trabalhado na proposta pedagógica, na avaliação, na aprendizagem, na gestão dos recursos financeiros e, finalmente, com sua própria

importância na formação dos educandos.

No caso da escola Gualter da Silva, observa-se um incentivo eventual e circunstancial da participação da comunidade, em reuniões, eventos comemorativos e nos órgãos colegiados. Segundo Dourado et al. (2007), o desempenho escolar se relaciona com a expectativa de sucesso, seja dos alunos e seus responsáveis, seja da equipe docente e da comunidade onde a escola se insere.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do termo 'qualidade' é complexa porque depende de inúmeras condições, sejam elas extra-escolares ou intraescolares. A transparência e publicidade de resultados devem servir para atender às reais necessidades da aprendizagem. O planejamento deve ser contextualizado, integrado e transversal — e não apenas centrados no conteúdo a ser ministrado.

A avaliação deve priorizar o desenvolvimento, orientar caminhos da integralidade dos educandos, redesenhar e enriquecer o currículo conforme necessário. Deve, ainda, buscar desenvolver a autonomia e a solidariedade dos alunos, favorecendo seu compromisso com a escola tanto na presença em sala quanto em sua participação ativa e crescimento como protagonista da própria vida — fortalecendo o contexto em que as comunidades estão inseridas. Além disso, deve buscar parcerias e fortalecimento das ações como a dimensão cultural e econômica da escola, princípio de sua eficácia e eficiência.

Os gestores da escola devem liderar o movimento que busque a garantia de qualidade que a lei exige, não somente a níveis de Estado, mas de uma comunidade local que se queira democrática/participativa. Eles devem primar pela realidade em que a escola está inserida, validando os objetivos do agir escolar e seus resultados, estimular a crença nestes mesmos objetivos nas metas de seu plano, sem margens para distorções que possibilitem mudanças que destoam do que a comunidade e a sociedade esperam da escola.

Sendo assim, essa escola busca, além do trabalho pedagógico, construir uma identidade capaz de projetar valores cidadãos para a comunidade local, assumindo seu compromisso de transformação da realidade, como fonte geradora e motivadora de esperança para se chegar à efetiva qualidade que se espera da escola.



**Marcos Vinicius de Andrade Steidle**  
marcos.vinicius@professor.sp.gov.br

Professor Efetivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde exerce a função de Professor de Geografia. É licenciado pleno em Geografia e Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) e Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Possui especialização em Geografia pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Gosta muito do que faz e sempre dedicou sua vida a instituição escolar. Acredita que a Educação é capaz de transformar o mundo em um lugar melhor para se viver.

BEISIEGEL, C. R. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Líber Livro, 2006. 168 p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C A. (Org.). A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Inep/MEC, 2007. (Textos para discussão, n. 24).

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. Estudos Avançados: Revista da USP, São Paulo, n. 61, v. 21, p. 277-294, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em 01 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em 01 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Município – Resultados do Censo Escolar, 2017 – Educacenso. Disponível em < <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos> > Acesso em 01 de jun. de 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. Plano Gestão Quadrienal. Escola Estadual “Maestro Fabiano Lozano”. São Paulo, 2019a

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado. Plano Gestão Quadrienal. Escola Estadual Prof. “Gualter da Silva”. São Paulo, 2019b

\_\_\_\_\_. IDESP. Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica. São Paulo, 2018. Disponível em: < [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica\\_2018.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf) >. Acesso em 01 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. CEE/SP. Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, nº 67/98. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1022-1048\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf) > Acesso em 01 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. SARESP. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP. São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html> >. Acesso em 01 de jun. de 2019.



## DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Alessandra Paschoal Lettieri  
alessandralettieri@hotmail.com

**Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem. Dislexia. Disgrafia. Discalculia.**

## RESUMO

O processo de aprendizagem é algo complexo no qual há uma interação entre várias habilidades ao mesmo tempo. Quando uma dessas habilidades está prejudicada ou insuficiente, ocorre um prejuízo ou até mesmo um atraso no desenvolvimento do indivíduo. Isto o expõe a uma vasta gama de problemas emocionais e sociais dentro do âmbito escolar e em sua vida privada. Com base nesta constatação, faremos um estudo de alguns destes distúrbios de aprendizagem, particularmente a dislexia e outros como a disgrafia e a discalculia, estabelecendo seus conceitos e mostrando alguns caminhos para o apoio necessário para a inclusão deste público na sala de aula.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão abordadas algumas questões relacionadas aos Distúrbios de Aprendizagem, com o objetivo de apresentar as definições sobre os Distúrbios de Aprendizagem de forma ampla e de três distúrbios específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia). Primeiramente, haverá uma exposição dos conceitos de Distúrbios de Aprendizagem, bem como as suas causas e suas características e seu diagnóstico. Posteriormente, serão tratados os três Distúrbios de Aprendizagem particularmente: Dislexia, Disgrafia e Discalculia. Trabalharemos as suas possíveis causas e o atendimento educacional para as crianças que apresentem algum desses Distúrbios de Aprendizagem. Considerando a incidência cada vez maior da presença destes distúrbios nas crianças e uma falta de informações sobre o assunto, a justificativa deste trabalho é trazer esclarecimentos a todos, especialmente aos professores.

## UMA VISÃO SOBRE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O estudo sobre Distúrbios de Aprendizagem começou com as observações de Franz Joseph Gall, no ano de 1800, quando adultos que sofreram lesão cerebral perdiam a habilidade de expressar as idéias e os sentimentos por meio da fala, porém a inteligência e as habilidades intelectuais estavam preservadas. (OLIVEIRA, 2011).

As pesquisas sobre o tema se intensificaram em 1919 por Kurt Goldstein, que desenvolveu um trabalho com soldados americanos que haviam retornado da I Guerra Mundial, pois “[...] eles apresentavam incapacidade de concentrações nas

idéias centrais, confusão e hiperatividade. Também não conseguiam ler ou escrever satisfatoriamente” (SMITH, 2008, p. 114).

No entanto, o termo Distúrbios de Aprendizagem só foi utilizado pela primeira vez, pelo professor Sam Kirk, no ano de 1963, durante uma conferência de pais e professores em Chicago. Essa nomenclatura “Distúrbios de Aprendizagem” foi atribuída às crianças com inteligência normal, porém com grandes dificuldades no aprendizado escolar.

Diante de tantos termos e definições, os pais, juntamente com Kirk (1996), concordaram que a melhor terminologia que caracterizaria tais crianças seria Learning Disabilities (Distúrbios de Aprendizagem). Kirk (1996) esclarece que os Distúrbios de Aprendizagem se referem a uma disfunção ou mais de um processo psicológico que envolve um distúrbio ou em um desenvolvimento lento do processo ou da fala, ou da linguagem, ou da leitura, ou da escrita, ou da aritmética.

Quando se trata de uma definição para os Distúrbios de Aprendizagem, não há exatidão para a definição do termo. De acordo com o CID, os Distúrbios de Aprendizagem estão dentro da categoria de Transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente, como Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares e dentro dessa categoria estão: a dislexia, a disgrafia, a discalculia.

O processo de aprendizagem é constituído de diversas habilidades, dentre elas as cognitivas e as linguísticas, que influenciam negativamente o desenvolvimento humano e pode expor o indivíduo ao risco de fracasso ou dificuldade escolar.

Em relação às causas dos Distúrbios de Aprendizagem, alguns autores, tais como Bender (2001) e Smith (2008), mostram que as causas dos Distúrbios de Aprendizagem são desconhecidas, entretanto, existem algumas suspeitas sobre os fatores causais (dano cerebral, hereditariedade, desequilíbrio bioquímico) e fatores ambientais.

As crianças com distúrbios da aprendizagem apresentam divergência significativa no desenvolvimento de suas as funções cognitivas e algumas áreas de seu desempenho acadêmico e suas outras capacidades ou realizações.

No tocante ao diagnóstico, é importante ressaltar que a avaliação é realizada por uma equipe multiprofissional, composta por médicos, pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. Cada profissional tem instrumentos e métodos de avaliação adequados, que auxiliam a sua atuação, para que juntos, todos

consigam alcançar o diagnóstico que atenda à melhor qualidade de vida do indivíduo.

## DISLEXIA: O QUE É?

No período entre os seis e 10 anos de idade, a criança utiliza habilidades como a motora, a linguística e a cognitiva de forma forte. Portanto, nessa etapa que também é possível identificar os distúrbios de aprendizagem.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem, o resultado de um déficit específico na linguagem. Primeiramente, a criança tem dificuldades na fala em razão da dificuldade no processamento fonológico e isso se reflete no processo de leitura.

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é por causa dessas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013) explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Os vestígios iniciais apresentados por crianças disléxicas são leitura e escrita que são incompreensíveis. Há um atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, uma dificuldade na identificação de letras, uma confusão de letras na grafia das palavras, uma confusão de sons semelhantes, uma dificuldade de aprender letra-som (inversões de sílabas ou palavras), uma supressão ou adição de letras ou sílabas.

Vale ressaltar que nem toda criança que troca letras é disléxica, pois se o foco da alfabetização está na expressão escrita pautada na oralidade, então trocar tipos de letras, tais como T e D, F e V que, são parecidas foneticamente e juntar letras de forma aleatória, são ações normais do processo de alfabetização.

Existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida.

A dislexia do desenvolvimento é definida com uma origem neurológica, sendo o fator genético considerado um forte fator de risco.

Já a dislexia adquirida é caracterizada por uma perda na capacidade de ler e escrever, após o

indivíduo sofrer um dano cerebral que pode atingir regiões do cérebro responsáveis pela leitura e ortografia. Acomete mais adultos.

As dislexias ainda podem ser subdivididas em outros dois tipos, a dislexia central e a dislexia periférica. Na dislexia central há um comprometimento no processo de conversão da ortografia para a fonologia. Já na dislexia periférica acontece um comprometimento do sistema de análise visual-perceptiva para leitura, havendo prejuízos na compreensão do material lido.

Durante o processo de aprendizagem, a criança utiliza-se de estratégias fonológicas e ortográficas para se apropriar do processo de leitura. Entretanto, podem ocorrer limitações no uso desses aspectos, acarretando em consequências para a criança, como, no caso, problemas de decodificação da leitura (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Para uma melhor identificação de crianças que possuem dislexia, Moojen e França (2006) dividem os sinais de acordo com as fases de aprendizagem ou faixas etárias, como por exemplo: na educação infantil, há uma lentidão no desenvolvimento da fala e tudo que envolva as habilidades fonológicas e há uma dificuldade para conhecer as letras. No período escolar, há dificuldades em ler e escrever e a memória verbal de curto prazo é bastante deficiente. Nos adultos, há uma leitura lenta e uma dificuldade com ortografia e produção textual.

Conforme algumas pesquisas realizadas, os processos de intervenção com crianças que tem sinais de dislexia devem ser realizados logo nos primeiros anos de alfabetização.

## DISGRAFIA: O QUE É?

Crianças com disgrafia apresentam dificuldades no ato motor da escrita, sendo assim a grafia se torna indecifrável; portanto, a disgrafia é uma desordem da escrita quanto ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Por este motivo, ela está ligada à dificuldades motoras e espaciais (CINEL, 2003).

Para Garcia (1998), a disgrafia é uma dificuldade no desenvolvimento da escrita, mas só se classifica como tal quando, por exemplo, a qualidade da produção escrita mostra-se muito inferior ao nível intelectual de quem a produz. Quanto às outras dificuldades, a escrita ruim vem associada a um baixo nível intelectual. Além disso, o mesmo autor também afirma que a disgrafia geralmente apresenta-se com outras alterações superpostas como transtornos do desenvolvimento na leitura, transtornos no desenvolvimento matemático, transtornos de habilidades motoras e transtornos de condutas de tipo desorganizado.

A criança com disgrafia escreve de uma forma fora do padrão, com uma caligrafia deficiente, letras

pouco diferenciadas, mal elaboradas e fora de proporção.

Quando a criança tem esse distúrbio, as características comuns são: letra excessivamente grande ou excessivamente pequena; forma das letras irreconhecível; traçado exagerado e grosso ou demasiadamente suave; grafismo trêmulo ou com irregularidade; escrita muito rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou palavras; erros e borrões que impedem a leitura do que foi escrito.

Cinel (2003) traz como prováveis causas para a disgrafia os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação viso motora, deficiência da organização têmporo-espacial, os problemas de lateralidade e de direcionalidade.

Os distúrbios da motricidade fina e ampla são disfunções psiconeurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, levando à falta de coordenação entre o que a criança intenciona fazer e a respectiva ação. A coordenação viso motora é a correspondência do movimento dos membros superiores, inferiores ou de todo o corpo a um estímulo visual; por isso a criança não consegue traçar linhas determinadas. É como se a mão não obedecesse ao tracejado. A deficiência na organização temporo-espacial nesse campo faz com que as crianças escrevam invertendo as letras e as combinações silábicas e escrevendo fora das linhas por não terem orientação sobre como utilizar o caderno.

Quanto aos problemas de lateralidade e de direcionalidade podem ser observados que a lateralidade mal estabelecida é a inversão de letras na leitura ou na escrita e a lateralidade cruzada é a dominância da mão direita em conexão com o olho esquerdo, ou da mão esquerda com o olho direito.

Algumas pessoas com disgrafia também podem possuir disfunção disortográfica. Possuem letras embaralhadas, que acontece quando estes apresentam falhas na memorização da grafia correta e acaba por escrever com erros ortográficos. Geralmente a escrita feia pode ocorrer em diversas situações; quando a criança se sente apreensiva na hora de ler e escrever. Aquela dissertação ou aquele conto que era para ser prazeroso acaba por torturar quem o faz.

Os trabalhos em classes com apresentação do tema ou até mesmo do entendimento formal, que são apresentados para toda turma por um aluno ou grupo de alunos é uma boa solução para que o aluno se solte e sintase mais à vontade. A leitura das atividades também lhes dá segurança e faz com que o aluno desenvolva autonomia sobre sua própria leitura e escrita. Não trabalhar a redação e a leitura frequente de textos por abalar a autoestima do aluno na hora de editar um texto. (Brito, 2004)

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), para auxiliar a criança disgráfica é necessária uma avaliação do desenvolvimento da linguagem em todos os seus níveis, uma orientação para a família e a escola e a terapia.

## DISCALCULIA: O QUE É?

Os distúrbios em matemática são tão frequentes quanto aos distúrbios de linguagem, leitura e escrita.

O transtorno relacionado às habilidades matemáticas é conhecido como discalculia, palavra que provém do grego (dis = mal) e do latim (calculare = contar).

As dificuldades matemáticas são conhecidas por duas terminologias: Discalculia e Acalculia. A primeira, quando forem constitucionais, e a segunda, quando forem adquiridas após doenças neurológicas e demências, ocorrendo em crianças, adolescentes e adultos.

Conforme a classificação de Kosci (1974 apud BERNARDI 2006), há seis tipos de discalculia: verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional. A discalculia verbal é a dificuldade na nomeação de quantidades, números, termos e símbolos. A practognóstica refere-se à dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens. A léxica é dificuldade na leitura de símbolos matemáticos. A ideognóstica compreende a dificuldade na compreensão de conceitos e na realização de operações mentais; e a operacional é a dificuldade em executar operações e cálculos numéricos.

É transtorno persistente e que pode estar associado a prejuízos emocionais, atencionais e comportamentais. Algumas pesquisas mostram a incidência de síndromes neurodesenvolvimentais de origem genética.

A identificação do distúrbio é altamente relevante para o crescimento didático do aluno, pois quanto mais precocemente for o diagnóstico, melhor para ajudá-lo a evoluir no aprendizado.

Hallahan, Kauffman e Pullen (1944) citam a autoinstrução e o auto monitoramento como estratégias que podem ser benéficas para o desenvolvimento da aprendizagem. A autoinstrução consiste em o professor utilizar a rotina verbal ao passo que executa a tarefa, e depois observar de perto o aluno utilizando a rotina verbal na execução da tarefa e, por fim, os alunos realizam por conta própria. O auto monitoramento consiste em os estudantes manterem o controle de seu próprio comportamento. Para isso, pode ser necessária a utilização de dois componentes: a auto avaliação e a autogravação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traçou um panorama sobre os Distúrbios de Aprendizagem, definindo três Distúrbios Específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia), compreendendo as necessidades de atendimento educacional especializado para esse público.

A figura do professor é de fundamental importância para a hipótese de um possível Distúrbio de Aprendizagem que determinado aluno possa apresentar, pois é na fase de alfabetização que é possível notar os sinais que a criança apresenta de um determinado Distúrbio de Aprendizagem, e, nessa fase, o profissional ou indivíduo que permanece mais tempo com a criança é o professor.

Os alunos com Distúrbios de Aprendizagem devem ser encaminhados para uma equipe multidisciplinar para que o aluno seja devidamente avaliado nas suas peculiaridades e possa ser direcionado às intervenções efetivas que atendam às necessidades particulares de cada criança.

Embora haja bastante teoria sobre os Distúrbios de Aprendizagem é fundamental o aprofundamento sobre os Distúrbios de Aprendizagem, buscando formas de diagnósticos por meio de uma equipe multidisciplinar e meios de intervenção.

Em sala de aula, é necessário que o professor tenha sensibilidade e tolerância com as **d i v e r s a s** manifestações das **d i f i c u l d a d e s** e dos distúrbio de aprendizagem.

Certamente, ele é um dos **p r o f i s s i o n a i s** responsáveis por auxiliar os estudantes a ultrapassar suas dificuldades. Nesse sentido, o professor deve estar atento. É ele que deve reconhecer tais dificuldades e encaminhá-lo a uma equipe multidisciplinar de profissionais como, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, etc.



**Alessandra Paschoal Lettieri**  
**[alessandralettieri@hotmail.com](mailto:alessandralettieri@hotmail.com)**

Professora de Inglês na Prefeitura de São Paulo;  
Formada em Letras e em Pedagogia pela  
Universidade Cruzeiro do Sul.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDER, W. Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

BERNARDI, J. Alunos com discalculia : o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico. p. 209. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação PUC-RS. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/2901>. Acesso em 06 agosto 2018.

BRITO, D. R. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. Artigo sobre distúrbios de aprendizagem. <http://www.drb-assessoria.com.br/da.pdf>. Acesso em 08 novembro 2019.

CAPELLINI, S. A. et al. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares, Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 50, p. 33-39, 2000.

CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura, Revista CEFAC, v. 4, n. 13, p. 749 - 755, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/131-10.pdf>. Acesso em 09 novembro 2019.

COELHO, D. T. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Portugal. Porto: Areal Editores, 2012.

GARCIA, J. N. Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Houbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. Exceptional learners: an introduction to special education. United States: Pearson, 1944.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. Tradução de Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N.

T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 148-161.

OLIVEIRA, P. As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011. [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_1af26725861cb04af05284a731760536](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1af26725861cb04af05284a731760536). Acesso em 10 agosto 2018.

SMITH, D. D. Distúrbios de aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem, Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.



# O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimara Vieira da Silva Mendes  
lucimaravmendes@ig.com.br

**Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação infantil; Brincar e movimento.**

## RESUMO

Esta monografia apresenta um trabalho de estudo bibliográfico focado no trabalho do professor de Educação Infantil e suas rotinas e anseios diários frente a turmas de crianças entre zero e seis anos de idade. A análise crítica e reflexiva sobre o dia-a-dia do professor, a importância do planejamento e do brincar propuseram uma exploração do sentido do trabalho do docente na infância. A proposta foi repensar e ressignificar o brincar e o movimento na garantia de uma aprendizagem baseada em vivências. O Trabalho usou como base as Referências e as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil para fundamentar e validar um ensino que valoriza a criança e seus conhecimentos prévios e sociais para uma educação de qualidade.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem de bebês e crianças está ligada ao movimento do corpo e ao brincar. Bebês e crianças aprendem, brincam e exploram as atividades propostas e se desenvolvem em um ambiente previamente planejado e estruturado para receber bebês e crianças. De acordo com o RCNEI – Referencial Nacional da Educação Infantil,

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. (BRASIL, p.16)

Assim, o movimento faz parte da aprendizagem. Cabe ao professor, proporcionar experiências que privilegiem o movimento do corpo e garantam um momento de descobertas e criatividade. As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, também nos falam sobre o movimento e o brincar como pilares de uma aprendizagem que tem por meta, garantir o desenvolvimento global do ser humano em consonância com o artigo 29 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que classifica “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996)

Portanto, baseados nestes documentos, entendemos que as práticas pedagógicas na educação

infantil devem compor uma proposta pedagógica que privilegiem a interação e a brincadeira de modo a estabelecer propostas em que a criança possa explorar livremente e aprender por meio de hipóteses e resoluções diárias de desafios e problemas.

## DESENVOLVIMENTO

Na educação infantil, o brincar é garantido e evidenciado na legislação vigente e nos documentos que regem este nível da educação básica.

O presente documento buscou uma interação entre o brincar e a aprendizagem intencional psicomotora baseada em um amplo estudo bibliográfico aliado a atividades práticas vivenciadas em um Centro de Educação Infantil com crianças de idade entre um e dois anos.

A proposta parte de uma visão da vivência que vai além do tradicional e explora as diversas formas de conhecimento do corpo e da imaginação que a criança pode ter.

### 1 - O brincar e o trabalho do professor, uma relação indissociável na educação infantil de qualidade

O trabalho do professor de educação infantil, na busca da excelência e qualidade do ensino, está diretamente ligado ao brincar. É por meio da brincadeira que o educando aprende a se relacionar com o outro, com o espaço e o tempo.

A rotina diária do professor deve ter momentos de brincadeiras em que a criança possa explorar e se divertir. É impossível conceber uma turma de educação infantil em que as crianças precisem estar quietas e sentadas.

Cada ser humano possui seu esquema de desenvolvimento, o qual define sua individualidade. Nasce dotado de características que determinam sua maneira de se, de agir e de pensar. Tudo o que faz para conhecer, para se relacionar, para aprender, o faz pelo corpo. (PICOLLO, MOREIRA p. 22, 2012)

Até pouco tempo atrás, se achava que uma sala de qualidade, era aquela em que ao passar na frente não se ouvia nenhum barulho, o silêncio reinava, com crianças quase sempre sentadas e na maioria das vezes com uma folhinha da mão. Sabe-se, entretanto, que silêncio e aprendizagem não estão de maneira nenhuma ligada e que ao explorar o mundo a criança fala, pergunta e se movimenta. Uma sala que se comporta com total rigidez, com disciplina militar está podando a criança e criando marcas que ficarão por toda a vida.

A organização das práticas pedagógicas deve garantir um planejamento baseado nos conhecimentos da sociedade somado aos saberes da criança, promovendo ricas experiências em meio as interações pessoais que acontecem na escola. O corpo é o primeiro objeto que a criança percebe por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas.

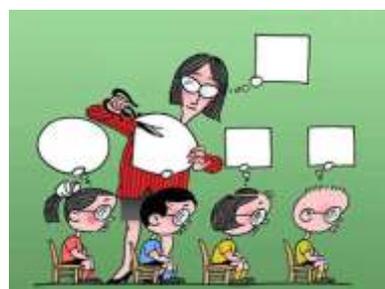
Para debatermos o brincar como forma de aprendizagem, precisamos entender qual concepção de criança nós temos. Uma criança que tem voz, que tem seus gostos valorizados onde ela seja capaz de se manifestar em diferentes possibilidades de expressão (desenho, dança, fala, sentimentos), em que a escola possa proporcionar maneiras de expandir sua curiosidade e criatividade. A criança aqui é entendida como cidadão de direito que pode interagir com o meio a sua volta pelo sentir, pensar, observar, analisar e a partir daí agir e apropriar-se do conhecimento.

De acordo com o DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, p. 12, 2010)

Portanto, é importante que fique claro que a escola, como um meio social, precisa oferecer a criança a oportunidade de aprender a conviver com o outro, explorar todas as suas linguagens e adquirir noções de tempo e espaço. A chave para a exploração se dá pelo corpo e pelo movimento. Assim, como professores, precisamos oferecer diferentes experiências em que a criança aprenda a dominar seu corpo. Seu corpo é instrumento de ação.

A par dessa responsabilidade, enfatizamos que a escola, já na Educação Infantil, estruturados em Dimensteis e Alves (2003), deve não cometer o erro de contar com professores que tentam ensinar para as crianças o que elas não querem aprender e mesmo não devem deixar aparecer o fantasma da preguiça na rotina escola, o qual se instala quando os alunos são obrigados a fazer o que não querem fazer e a pensar o que não querem pensar. (PICOLLO, MOREIRA, p. 28, 2012)



**Figura 1:** Escola e o pensamento quadrado.  
**Fonte:** <https://andradetalis.files.wordpress.com/2014/03/escola-pensamento-quadradoensino.jpg>

Como ilustra a charge acima, muitas vezes a escola vem podando a criatividade das crianças e a ausência de propostas pedagógicas que garantam respeito ao tempo e a criatividade da criança, tanto no individual quanto no coletivo, podem gerar futuros fracassados escolares.

Escolas que se propõem a trabalhar com Educação Infantil devem ter clareza de que:

- Abordagens pedagógicas que no passado norteavam as práticas docentes, por exemplo, o pensamento de professores de que os alunos chegam a escola sem nenhum conhecimento, atualmente não são mais aceitas;
- Antes de propor atividades, é importante que os professores identifiquem os diferentes perfis de capacidade das crianças no contexto da sala de aula.
- Não devem ficar condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala e da escrita, mas dar importância às outras possibilidades como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a música, o gesto, a dança;
- As propostas a serem oferecidas devem visar objetos de formação integral das crianças e fortalecer as inter-relações pessoais entre elas;
- O ambiente vivido no dia-a-dia da criança deve propiciar um diálogo com as múltiplas linguagens promovendo sempre novas experiências com a Educação Física, as Artes Plásticas e Gráficas, a Dança, a Música, o Teatro, a Poesia e a Literatura, além da Fotografia e do Cinema, aproximando a criança de suas possibilidades de criação. (PICOLLO, MOREIRA, p. 18, 2012)

Assim, ao entender a concepção de criança e a proposta de trabalho para a educação infantil, fica mais fácil pensar nos tempos e espaços para garantir o desenvolvimento global e integral da criança na idade pré-escolar. A escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura e dos direitos da criança deve assegurar práticas que garantam a aprendizagem, o respeito e as responsabilidades da vida como um todo.

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: Desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas. (FRIEDMANN, p. 19, 2012)

O brincar, como protagonista da educação infantil de qualidade proporciona a criança o desenvolvimento cognitivo, social, moral, cultural, corporal e linguístico. Aprender brincando, além de ser prazeroso, é mais efetivo e tem uma ação mais significativa a longo prazo no desenvolvimento escolar.

A criança passa em média 6 horas dentro da escola, é preciso que sua rotina além de garantir o brincar e as expressões da criança, possa também garantir que a criança se movimente. Dentro da escola é diferente de dentro da sala de aula. Toda escola possui diferentes espaços que podem e devem fazer parte do planejamento docente diário levando a criança a conhecer e explorar diferentes potencialidades e possibilidades. Uma educação renovadora parte do princípio que o educando é o ponto central do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Piaget no livro A formação do símbolo na criança (1971) existem relações entre o jogo e o funcionamento intelectual. O jogo como Piaget denomina a atividade estruturada na Educação Infantil, é “interessado” pois o jogador se preocupa com o resultado da atividade, ele deve despertar na criança a vontade de participar e se envolver. É uma atividade espontânea e não obrigatória, é prazerosa, é flexível, tem comportamentos livres de conflitos ou se os encontra é para libertar e ou para solucionar uma situação, o jogo envolve uma motivação intensa. Piaget determina três tipos de estrutura que caracterizam o jogo: O exercício, o símbolo e a regra. (FRIEDMANN, p. 27, 2012)

Portanto, o brincar na Educação Infantil, de acordo com Piaget é planejado, estruturado, flexível e tem regras. A Educação Infantil como um todo, deve estar estruturada de maneira a atender as necessidades da criança garantindo seu desenvolvimento global de forma lúdica e que apresente desafios e caminhos para que a criança aprenda e se aproprie do mundo à sua volta.

A partir desse ponto, é importante compreender necessidades, interesses e potenciais de cada grupo e de cada criança para reconhecer as influências culturais que enriquecem seus repertórios lúdicos.

A observação de como as crianças brincam e de como se relacionam umas com as outras, com os objetos e com o mundo à sua volta deve ser base do trabalho do educador: a partir das realidades lúdico-culturais podemos “desenhar”, conforme os estágios de desenvolvimento e dos repertórios específicos, propostas adequadas a cada grupo e a cada criança. (FRIEDMANN, p. 43, 2012)

As crianças são seres integrais e não podem estar expostos a aprendizagens fragmentadas. A estrutura escolar deve garantir a criança que sua aprendizagem seja contínua e que o brincar possa favorecer os momentos de convívio e construção do conhecimen-

to.

A aprendizagem depende em grande parte do interesse da criança, cabe ao professor, proporcionar maneiras de garantir a participação dinâmica das crianças nesse processo. É nas estratégias que são testadas no dia a dia que docentes e profissionais da educação conseguem determinar o interesse da sala. De maneira geral, as crianças respondem a proposta rapidamente caso haja interesse e se dispõem a participar e interagir com um envolvimento positivo tornando a atividade uma rica experiência escolar. Quando a proposta do docente não agrada a criança, seja por ter um tempo muito longo, ou por ser muito fácil ou muito difícil para o grupo, começa a surgir uma dispersão e perdese o sentido de utilização da atividade proposta para a aprendizagem;

Diante da importância que o movimento tem no processo de desenvolvimento de uma criança, a definição do que se pretende alcançar com as atividades propostas e as estratégias a serem usadas para se conseguir isso tornam-se pontos de maior cuidado na estruturação de um programa de Educação Infantil. Elaborar as metas e traçar os caminhos para atingi-las facilita o trabalho e permite melhor reconhecimento do desenvolvimento dos alunos. Mas todo planejamento deve estar permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes necessários que visam a adequação ao nível, ao interesse e às expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem. (PICOLLO, MOREIRA, p. 35, 2012)

Para cada atividade, é primordial que o professor observe e registre. As brincadeiras, ditas livres, como parque ou espaços externos proporcionam uma rica gama de registros e aprendizagens. O professor pode ter diferentes focos de observação variando a cada atividade/brincadeira proposta e os registros podem ser individuais ou coletivos. Há momentos em que é interessante focar uma determinada ação de um educando no singular, é importante estar atento a cada indivíduo na sua singularidade, reconhecendo seus gostos, suas amizades e suas particularidades.

Nas observações dos professores, é interessante notar como as próprias crianças criam regras que facilitam o convívio entre eles, suas variações para brincadeiras ensinadas e os potenciais que são desenvolvidos nos espaços de convívio. Possíveis observações a serem feitas:

- Evidências de comportamento social (cooperação, conflito, competição, integração)
- Dinâmica do grupo (interações, trocas)
- Diferentes papéis assumidos pelos brincantes (líderes, objetivos práticos, filosóficos, questionadores, mediadores)
- Grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo ou brincadeira (emoções, afetividade)
- Valores ou ideias que possa estar envolvidos

- Traços culturais
- Atividades físicas e psicomotoras exigidas
- Verbalização e linguagem que acompanham o jogo ou a brincadeira
- Grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade que o jogo ou brincadeira propicia às crianças
- O perfil de cada criança
- Reações das crianças
- Temas surgidos no faz de conta (FRIEDMANN, p.49, 2012)

O ideal é que o professor tenha consigo um caderno de anotações para as atividades. As anotações além de poderem compor o portfólio da sala e individual das crianças, servem como norte para os planejamentos do professor, tanto diário quanto semanal e mensal.

Para planejar o trabalho com criança de 3 a 5 anos, é importante conhecer profundamente o grupo infantil. Saber seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária. (OLIVEIRA, MARANHÃO, ABBUD, ZURAWSKI, FERREIRA, AUGUSTO, p.195 2012)

Ao professor cabe portanto, organizar o tempo, articular propósitos didáticos e comunicativos, preparar o espaço, observar e registrar. Todo o planejamento do professor, desde a rotina diária a organização de atividades específicas do dia, são importantes para proporcionar a criança uma autonomia na resolução dos desafios e construção da sua identidade.

## 2- O movimento do corpo na brincadeira e as suas possibilidades psicomotoras

O trabalho do professor deve levar em conta o tempo da criança, pensando em cada especificidade que esta carrega e como fazer para lhe proporcionar estímulos capazes de desenvolverem ao máximo suas capacidades. Desde o início da vida escolar bebês e crianças tem o direito de se desenvolverem como cidadãos na plenitude da palavra.

A proposta pedagógica para a educação infantil é entendida como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico” (Brasil, 2013 p. 86). Estas práticas são desenvolvidas por meio das relações sociais que meninos e meninas experimentam e vivenciam no espaço escolar que transcendem a vivência familiar.

Cabe ao educador da primeira infância compreender este período do processo de desenvolvimento e ampliar seus horizontes na busca da efetiva participação de todos os bebês e crianças a fim de garantir

suas aprendizagens.

As infâncias são singulares e múltiplas, pois existem várias formas de ser criança. Por isso, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental organiza espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais. (São Paulo, 2015 p. 20)

Uma experiência significativa, capaz de transformar e aprimorar os horizontes das crianças e bebês parte do pressuposto de uma escola preocupada com os ambientes que facilitem a aprendizagem com segurança. Tempos e espaços devem ser levados em conta no planejamento das atividades, estes dois temas são primordiais para um profissional da educação, pois é em um ambiente bem planejado e com o tempo bem organizado que são garantidos momentos que aguçam a curiosidade e que são capazes de incluir todas as crianças.

O trabalho com psicomotricidade, dentro do contexto de Educação Infantil, deve visar o desenvolvimento motor e intelectual da criança por meio de procedimentos e atividades capazes de proporcionar vivências significativas e capazes de fortalecer o vínculo da criança com as outras crianças e com os profissionais da educação, servindo como ferramenta para todas as áreas de estudo voltadas para a organização afetiva, motora, social e intelectual do aluno.

Contribuindo para um processo educativo capaz de aprimorar um desenvolvimento psicomotor satisfatório e, ao mesmo tempo, contribuir para uma evolução psicossocial e o sucesso escolar da mesma. Sendo importante o educador ter conhecimentos sobre a contribuição da psicomotricidade para o crescimento infantil.

A psicomotricidade contribui para a estruturação do sistema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. É natural que as crianças se sintam felizes e acolhidas quando a proposta pedagógica tem significado para elas.

Ao propor um trabalho com educação infantil, o professor deve levar em conta toda a bagagem que o aluno carrega consigo. Mesmo os bebês têm seu histórico e suas vivências particulares. Não é mais aceito atualmente que pensemos em crianças como tábuas rasas. Antes de propor atividades, é importante que os educadores identifiquem os diferentes perfis e capacidades da criança no contexto escolar. O trabalho em um contexto psicomotor não privilegia apenas uma área do conhecimento. Neste segmento do ensino, há a importância de enxergar a criança como um todo, como um ser complexo e rico em possibilidades. Para isso, o contexto da aula deve ser dinâmico e diverso privilegiando a brincadeira, o

desenho, a dramatização, a música, o gesto e a dança em um formato educacional que visa a formação integral do educando e fortalece suas relações interpessoais.

Assim, o ambiente escolar proporciona um diálogo com as múltiplas linguagens em experiências físicas, artísticas, musicais, teatrais e literárias, ampliando as vivências de forma intencional e planejada com metas e objetivos previamente estruturados. De acordo com Piccolo e Moreira:

A criança desenvolve suas inteligências exigindo certa organização perceptiva e estruturação do EU e do MUNDO. A partir daí, começa a ampliar seu espaço, explorando tudo que a cerca a partir de atividades perceptivo-motoras que são essenciais ao seu desenvolvimento. (p. 38,39)

A educação infantil é o alicerce indispensável para o desenvolvimento do cidadão pleno para o exercício da cidadania e é papel do professor organizar o tempo, o espaço e o contexto em que as crianças aprendem auxiliando na construção de sua identidade. O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo seu ponto de vista ajuda na criação prática das atividades e dos espaços.

Quando a criança brinca e se desenvolve em um espaço previamente planejado, elaborado e resignificando levando em conta seu tempo e suas singularidades, a capacidade de concentração aumenta e sua interação acontece de forma mais natural. Pensar o espaço da sala de aula e da escola como um todo é trazer vida ao ambiente escolar. Não é possível entender a escola como um conjunto de paredes. A produção das crianças e suas marcas vão se tornando signos do que vamos concretizando

Além da interação, cabe ao educador também possibilitar descobertas. Muitas vezes, ao propor um espaço brincante, o professor dá todas as coordenadas da brincadeira. Em uma atividade de circuito, por exemplo, muitas vezes o professor pega uma criança pela mão e o guia para fazer o circuito servindo de exemplo para os demais que deveriam fazer exatamente o mesmo trajeto e com as mesmas coordenadas. Neste sentido, quais foram as descobertas das crianças?

Ao invés de explorar e descobrir como vencer o desafio, ela passa a ser apenas uma reprodutora do movimento preestabelecido pelo educador. O movimento é previamente calculado e qualquer tentativa fora do proposto é visto como transgressão. Nesta proposta de circuito do exemplo, o professor pode preparar o espaço e deixar que a criança descubra como fazer o percurso, intervindo apenas caso necessário para garantir a segurança ou auxiliar em caso da criança se sentir desamparada.

Ao descobrir o caminho e as formas de vencer o

obstáculo, a criança além de garantir o movimento corporal, trabalhou também a construção de hipóteses e a resolução de problemas.

O professor passa a ter nesse momento o papel de observador, observando se os materiais dispostos estão cumprindo seus objetivos e de modo geral percebendo os momentos de necessidade de reorganizar a atividade ou os espaços.

As descobertas das crianças e as anotações do professor, além de servirem de base para novos desafios e atividades, podem também compor o portfólio de atividades da sala para ser apresentado aos pais e responsáveis em uma reunião de pais, valorizando e evidenciando o rico trabalho psicomotor desenvolvido em sala de aula.

A concretização de atividades que possibilitarão diversificadas experiências de aprendizagem em um currículo integrado é prerrogativa das equipes escolares. Isso pressupõe um processo contínuo de formação que vise a concretização de um currículo de qualidade na Educação Infantil, garantindo assim a construção de projetos pedagógicos de boa qualidade para bebês e crianças pequenas. (OLIVEIRA, MARANHÃO, ABBUD, ZURAWSKI, FERREIRA, AUGUSTO p. 41, 2012)

Ao planejar uma aula, ou uma rotina de aprendizagem, devemos levar em conta as seguintes questões:

- O que eu espero que as crianças aprendam?
  - Que situações vivenciarão?
  - Que condições (tempo, espaço, materiais e interações) foram oferecidas?
  - Como agirão nessas situações?
  - O que observo que as crianças aprenderam?
- (OLIVEIRA, MARANHÃO, ABBUD, ZURAWSKI, FERREIRA, AUGUSTO p. 40, 2012)

Uma aula bem estruturada facilita o trabalho no dia-a-dia do professor. O planejamento é essencial para um ensino de qualidade e também para o educador que ao trabalhar em um contexto bem distribuído, que proporciona a criança diversas experiências durante sua estadia na escola, tem uma resposta muito positiva da turma diminuindo inclusive possíveis conflitos gerados no dia-a-dia da sala de aula.

Enfim, nesta proposta pedagógica, caminhamos junto aos educadores e professores da infância em uma militância por uma educação infantil de qualidade que entenda a criança como um sujeito histórico e de direitos que centram suas preocupações e suas ações em temas como a corporeidade, a ludicidade, o jogo e a motricidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a educação infantil como a primeira fase a vivência escolar da criança, é fundamental pensar desde o ingresso dos bebês atividades capazes de desenvolver e aprimorar o corpo e a mente.

Bebês e crianças são convidados a participar, interagir e criar para produzirem suas aprendizagens de forma real e significativa, evidenciando suas características cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. A produção escolar de qualidade leva o aluno a expressar por meio de múltiplas linguagens, expressarse com o corpo e interagir com o tempo e espaço.

De acordo com os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas”. (BRASIL, p.16). O trabalho com o brincar e o movimento contempla as múltiplas linguagens da infância e ampliam o repertório da educação infantil.

Em um trabalho que procurou ampliar o repertório prático e teórico, baseado em grandes autores da Educação Infantil e do movimento físico, mas principalmente nas documentações oficiais que norteiam o trabalho do educador da Infância como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.

Levar em conta o brincar, é trabalho indissociável do professor que se preocupa com uma aprendizagem real e significativa. A aprendizagem depende da interação entre crianças, entre os adultos e o seu meio sócio-históricocultural, assim aprender é uma ação pensada, planejada, mas livre.

Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais eles se identificam e são capazes de explorar com uma participação ativa, que acontece muitas vezes sem intervenção do professor, que assume o papel de observador crítico e reflexivo.



**Lucimara Vieira da Silva Mendes**  
**lucimaravmendes@ig.com.br**

Pedagoga pela Universidade Braz Cubas, Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, especialista em Psicomotricidade, Docência do Ensino Superior e Práticas Educativas: Ludicidade e jogos.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Ed. Edgard Bluter. São Paulo, 2012

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2013

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, 1998

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca.

CRAIDY, C; KAERCHER. G. E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.101-108.

DEVRIES, Constance Kamii Rheta. O Conhecimento Físico na Educação PréEscolar. Porto Alegre: Artmed, 1992

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Moderna, 2012

GOLDSCHMIED, JACKSON, Elinor, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Porto Alegre: GrupoA, , 2006

MAFRA, Regina Maria Ruiz. Linha e Rodinha: Exercícios para Expressão Corporal, Musical, Psicomotricidade, Recreação e Linha.2º ed. São Paulo. Ed. Loyola 2012

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

MARANHÃO, ABBUD, ZURAWSKI, FERREIRA, AUGUSTO, Zilma Ramos de, Damaris, Ieda, Maria Paula, Marisa Vasconcelos, Silvana. O trabalho do Professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012

PICOLLO, MOREIRA, Vilma Lení Nista, Wagner Wey. Corpo em Movimento na Educação Infantil. São Paulo: Telos, 2012





## FORMAÇÃO DO LEITOR E LITERATURA

Uma proposta do método recepcional através do conto "Tchau" de Lygia Bojunga Nunes

Tamiris Ribeiro Cominato  
tamirisrs2003@yahoo.com.br

**Palavras-chave: Formação de leitores; Literatura Infantil; Método Recepcional; Conto Tchau.**

## RESUMO

A intenção deste artigo é apresentar uma breve análise sobre a leitura literária no âmbito escolar, apontando alguns posicionamentos acerca das práticas de leitura na escola, mais especificamente do ensino de literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Propõe-se o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) como suporte metodológico na formação de leitores literários, além de apresentar sugestões de trabalho com o conto "Tchau" de Lygia Bojunga Nunes, partindo da sequência didática do Método Recepcional, com vista na formação de leitores competentes.

## INTRODUÇÃO

O desejo específico de estudar a recepção da Literatura Infanto-Juvenil, seu ensino e sua prática, surgiu a partir das experiências que tive durante as aulas no primeiro semestre do ano de 2012 que abordaram sucintamente o tema, e também ao perceber durante meus estágios que os professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental por vezes não possuem formação específica para o trabalho com textos literários, que contribuem tanto para a formação intelectual, quanto, social do educando.

Partindo desta perspectiva, o artigo trás em um primeiro momento reflexões acerca da importância e necessidade do trabalho com literatura infantil no ambiente escolar, em seguida propõe a Teoria da Estética da Recepção, mais especificamente o Método Recepcional de Bordini e Aguiar como suporte metodológico na formação de leitores literários. Apontando por fim sugestões de atividades para o trabalho com o método recepcional tendo como base o conto "Tchau" de Lygia Bojunga Nunes. O conto foi escolhido pelo seu conteúdo temático, baseado pelo conflito de amor X separação, essa obra é marcada pelas relações sociais e familiares e por sua verossimilhança com a realidade das crianças, geralmente surpreendendo o leitor ao desafiar o padrão, desconstruindo estereótipos estabelecidos pela história social das relações e que foram interiorizados pelas crianças através dos contos clássicos que possuem sempre o final feliz.

## 1- FORMAÇÃO DO LEITOR: ALGUNS CONCEITOS QUANTO AO ENSINO DE LITERATURA

A leitura, ou a falta dela, tem se constituído como uma preocupação que vai além dos muros escola-

res. Entretanto, a escola tem a responsabilidade de formar leitores que não apenas gostem de ler, mas que estabeleçam uma relação de entendimento com o texto lido.

A leitura como produtora de sentidos é dialógica e acontece nas relações estabelecidas entre o leitor e o texto, compreendendo também o contato com textos variados, produzidos nas mais diferentes esferas sociais.

Diante disso, sendo a escola um dos órgãos responsáveis pela formação leitora, cabe a ela proporcionar ao aluno o contato com obras literárias, para que assim possa formar leitores literários.

No que se refere à formação escolar do leitor, Bordini e Aguiar (1993, p.16), ressaltam que:

[...] Se a escola não efetua o vínculo entre cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem [...].

A obra literária não está fixa somente ao contexto original de sua produção, há uma intertextualidade através dos temas e das épocas diferentes, há o diálogo entre a obra literária, seu receptor / autor, isso mostra o quanto ela é ativa e está sempre em transformação.

Dessa forma, é fácil entender como a função específica do texto literário tem sido ignorada no contexto escolar e, seu ensino, conduzido de forma tão equivocada. Isso acontece, porque a leitura literária na escola se baseia na superficialidade de estudos descontextualizados, já que os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em sua grande maioria, não possuem formação específica para o trabalho com literatura infantil, o que compromete o seu entendimento quanto ao valor estético das obras, utilizando-as, muitas vezes como pretexto para alcançar outros objetivos.

Candido (1995) denomina a literatura de uma maneira simples, mas, sobretudo no seu sentido amplo, pois a considera um direito universal, que precisa ser satisfeito, tornando-se elemento indispensável para o processo de humanização dos sujeitos.

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (CANDIDO 1995, p.175)

É importante destacar o papel da literatura na sociedade como um instrumento de instrução, educação, valores. Além disso, as suas obras, suas manifestações, nos levam a refletir sobre a realidade, nos fazem sonhar, viajar.

Segundo Matsuda (2003), “[...] Embora todos os gêneros de textos sejam importantes, nota-se a pertinência de desenvolver um trabalho com o texto literário, pois se todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, os literários fazem de modo mais abrangente”.

Somente o texto literário dá conta da totalidade, pois como afirma Bordini e Aguiar (1993, p.13). “a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”.

Para que o professor seja o mediador deste processo, é preciso que estude o texto e seja capaz de reconhecer, relacionar e significar seus constituintes e funções. Dessa forma, a mediação de leitura pauta-se no respeito à natureza do texto, objeto de linguagem que permite ao leitor inserir-se na obra, respeitando os aspectos relativos ao leitor, como o seu repertório.

Ferreira (2009) ressalta ainda que muitos professores não são leitores e muito menos incentivam os alunos à leitura ou a visitas a bibliotecas. Fato este que justifica o porquê de muitos alunos considerarem a biblioteca como um ambiente monótono. Em se tratando do ensino da leitura de obras literárias, Bordini e Aguiar destacam algumas questões que cabem à escola cumprir:

[...] uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura [...]. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.17).

Além de uma biblioteca aparelhada, e de professores leitores, como afirmaram as autoras acima, podemos considerar que há outro requisito fundamental para a formação de leitores, a seleção de textos. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p.18), “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”.

Neste sentido, Quanto ao critério de seleção, tem que se levar em conta a idade das crianças, pois o interesse do aluno pela leitura muitas vezes varia devido à escolaridade e sexo.

De acordo com Azevedo (2004, p.39), para formar um leitor competente é necessário que haja uma interação entre este e o texto, e que essa interação

esteja “baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Pensando nessa motivação e no papel da escola na formação do leitor, percebe-se a necessidade de um método para atender e ampliar o conhecimento e o gosto pela leitura dos alunos. No entanto, para que isso aconteça, os docentes precisam repensar sua prática pedagógica em relação ao ensino da literatura, pois, para formar leitores competentes, críticos, o professor tem que ir além da formação do hábito de ler, do modo tradicional de ensino, alicerçado em atividades repetitivas e, sobretudo, baseado no livro didático.

O atual cenário acerca do ensino da literatura na escola indica a necessidade de uma metodologia, de um projeto de leitura que tenha como objetivo a formação de leitores literários.

## 2- LITERATURA E O MÉTODO RECEPCIONAL

O campo dos estudos literários passou a tematizar a relação entre leitura e literatura de modo mais profundo a partir do século XX, dando ênfase ao novo redimensionamento das concepções sobre autor, texto e leitor.

Partindo dos estudos sobre a linguagem (pragmática, teoria da enunciação, análise do conto) que passaram a desconsiderar o texto como transmissor das ideias do autor, o leitor passa a ser considerado o principal elemento no processo de leitura. E é neste contexto que surgem as teorias baseadas no aspecto recepcional, como aponta Zappone (2005, p.154):

Ao comentar sumariamente o desenvolvimento da moderna teoria literária, Eagleton (1989, p.80) sugere três grandes fases: a primeira, marcada pelos modelos da crítica romântica, que teria vigorado até meados do século XIX, e cuja tônica residia nos estudos biográficos do autor, sendo a obra literária o fruto de uma genialidade. O segundo momento estaria delimitado as primeiras décadas do século XX e seria marcado pela excessiva preocupação com o texto, como se pode notar nas tendências tanto do formalismo (ênfase nas estratégias verbais que faziam de um texto literatura) quanto do New Criticism (ênfase nas relações entre o traço linguístico e as consequências destes no sentido do texto, uso de técnicas de leitura cerrada dos textos). O terceiro momento abarcaria certas tendências mais contemporâneas de estudos literários que privilegiavam a figura do leitor, como a Estética da Recepção em suas várias vertentes.

Desse modo, Zappone (2005) caracteriza três linhas de abordagem das teorias da recepção: A teoria recepcional, Reader (Response Criticism), a sociologia da leitura e os estudos baseados em Jauss, cujas ideias são conhecidas sob a rubrica da Estética da

Recepção, a qual este artigo se refere, colocando o leitor e a leitura como elementos privilegiados nos estudos literários.

A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, mais especificamente na palestra intitulada: “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?” Esta foi publicada dois anos depois com o título de “A história da literatura como provocação à teoria literária”, em que o autor critica a maneira pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais, e propondo reflexões acerca dos mesmos (ZILBERMAM, 1989).

A crítica de Jauss (1994) à história da literatura, baseia-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária deixa de contemplar a historicidade das obras, desconsiderando, portanto, o lado estético da criação literária. Este lado não resulta das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade.

De acordo com Zilbermam (1989), Jauss concebe a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma. O valor estético, para o autor, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras, e o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo. A autora apresenta ainda as sete teses que fundamentam a teoria da recepção de acordo com Jauss.

A **primeira tese** trata da relação dialógica entre texto e leitor: Um texto nunca é monológico ou atemporal, pois sempre ocorrerá uma dialogia e uma resignificação no ato da leitura.

Na **segunda tese**, Jauss comenta sobre o saber prévio. A obra literária se reporta ao já conhecido. Uma obra constitui eco de outras e isso despertará expectativas no leitor.

Na **terceira tese**, há a referência à reconstituição do horizonte de expectativa: o que determina como a obra foi recebida pelo público leitor.

Na **quarta tese**, refere-se à relação dialógica do texto relacionado à diferença de compreensão que a obra suscitou na época em que surgiu, e no momento presente de sua leitura.

Na **quinta tese**, se discute a leitura de um texto literário sob o enfoque diacrônico, conhecido como a linha do tempo.

A **sexta tese** compreende a obra literária sob o

enfoque sincrônico que engloba o momento de cada época, tendo um entendimento de leitura.

Na **sétima tese**, Jauss comenta sobre o caráter emancipatório da obra literária que, ao apresentar uma nova realidade, rompe com os horizontes de expectativa do leitor, facultando a este a possibilidade de se formar como leitor crítico e, desta forma, desenvolver novos caminhos para diversas ações futuras.

Diante deste contexto, Bordini e Aguiar, ao discutir o ensino de literatura, propõem, como uma das alternativas metodológicas, o Método Recepcional. Entendendo que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Surge, então, como suporte metodológico para a formação de leitores de literatura o “Método Recepcional”, de Bordini e Aguiar (1993). Esse método propõe que sejam desenvolvidas algumas etapas para detectarmos os horizontes de expectativas dos alunos em relação à Literatura, e logo em seguida ampliá-los. As autoras enfatizam que o método recepcional só será sucesso se forem alcançados os objetivos propostos com relação ao estudante, que seria de ler, compreender e interferir nos textos; ser aberto a novas leituras; de acordo com o seu universo, analisar os textos lidos; mudar seus horizontes de expectativas e também dos que o rodeiam.

Para que o método seja eficaz e o aluno alcance uma postura mais consciente quanto à Literatura, os textos selecionados devem referir-se ao universo do aluno e, em seguida, precisam romper com ele. Deve-se desenvolver a reflexão, transformando o aluno em um agente de aprendizagem, que dará continuidade ao processo, enriquecendo-se intelectualmente. Sendo assim, Bordini e Aguiar (1993, p. 144) especificam cinco passos para trabalhar literatura de acordo com o Método Recepcional:

O primeiro passo seria a determinação do horizonte de expectativa do leitor, ou seja, um momento de verificação de interesses, para prever as estratégias seguintes.

A etapa seguinte consiste no atendimento do horizonte de expectativas, de modo que o professor possa proporcionar aos alunos experiências com

textos literários que satisfaçam as suas necessidades iniciais quanto ao objeto escolhido e as estratégias de ensino.

A terceira etapa refere-se à ruptura do horizonte de expectativa, através da introdução de textos que desestruturam as certezas dos alunos.

Na próxima etapa ocorre o questionamento do horizonte de expectativa em decorrência das duas etapas anteriores.

Como resultante da reflexão entre leitura e vida, em que os alunos tomarão consciência das alterações e aquisições obtidas durante o processo, encontra-se a última etapa, a ampliação do horizonte de expectativa.

Matsuda (2008) acredita que trabalhar com o Método Recepcional a partir das bases teóricas da estética da recepção contribui para que se possa formar o leitor crítico, com competência para ler e compreender uma obra esteticamente bem elaborada.

### **3- PROJETO EM AÇÃO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O CONTO “TCHAU” COM BASE NO MÉTODO RECEPCIONAL**

Neste momento pretende-se apresentar sugestões para o trabalho com literatura infantil, tendo como base a Teoria da Recepção e o Método Recepcional.

#### **3.1 Determinação do horizonte de expectativa:**

O professor questiona os alunos sobre o que gostam de ler. Observa e ouve com atenção seus relatos e os convida a ler o livro com que mais se identificam, apresentando o título, o autor e o assunto. Durante a leitura, o professor circula entre eles fazendo um levantamento das suas preferências e sobre quais livros já lhes foram apresentados. Como o projeto se aplica a alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, supõe-se, hipoteticamente, que os livros de contos clássicos que possuem finais felizes tenham atraído um maior número de leitores. Faz-se um levantamento do que os alunos esperam dos contos de fada tradicionais e qual suas opiniões sobre eles.

#### **3.2 Atendimento do horizonte de expectativa:**

A partir disso, o professor seleciona alguns livros de conto de fadas, tendo o cuidado com a seleção de obras já conhecida por eles, mas que não perdem o encantamento provocado pela sua essência mágica. Embora o conto de fadas possua a mesma estrutura básica de uma narrativa literária, caracterizada pela passagem de uma situação inicial de equilíbrio a outra de desequilíbrio e, assim, sucessivamente, sua diferença reside na transformação de uma persona-

gem desencadeada pela intervenção de um auxílio mágico que coloca tudo nos seus lugares.

O final feliz se concretiza ao término da narrativa, quando o herói geralmente masculino, graças ao seu caráter, assegura o triunfo da virtude. É esta circularidade, o final feliz, a fonte de conflitos e dissimulação dos personagens, que tornam o conto de fadas mais atraente para o leitor infantil.

Assim, seguem sugestões de leituras:

- Os contos de Grimm - Jakob Grimm e Wilhem Grimm
- Harry Potter e a pedra filosofal- J. K. Rowling
- Reinações de narizinho- Monteiro Lobato
- Vice e versa ao contrário- Heloisa Prieto

Em seguida, o professor promove um debate sobre o livro lido, onde se discutam questões relativas ao conteúdo da estória apresentada e lida coletivamente. Verificam o comportamento das personagens, se é passiva ou ativa diante dos fatos, as intenções e ações do personagem antagonista, as soluções encontradas pelos heróis, que tipo de donzela encontra-se na estória, levando as crianças a analisar mais profundamente as características dos personagens, se os alunos se identificam com os personagens e quais suas opiniões sobre eles.

#### **3.3 Ruptura do horizonte de expectativa:**

Com o término das discussões acerca da estória e de seu desfecho os alunos serão submetidos a uma leitura individual ou coletiva do conto “Tchau” de Lygia Bojunga Nunes. Antes da leitura ser realizada, convém apresentar a turma o livro e a autora, questionando se alguém já a conhece.

O conto trata da estória de uma mãe que decide se separar do marido e dos dois filhos, para ir embora do país com o amante por quem havia se apaixonado. A personagem Rebeca filha mais velha e protagonista da narrativa, tenta durante todo o texto convencê-la a desistir. Uma tentativa em vão, pois diferentemente dos contos de fada tradicionais, onde os finais felizes prevalecem, a mãe decide ir embora.

Em seguida, realiza-se uma entrevista coletiva sobre o texto, a fim de abrir espaço e criar condições para que os alunos possam expressar suas primeiras impressões sobre o mesmo, levando-se em consideração que o bom leitor é aquele que consegue fazer inferências por meio de experiências anteriores, de modo a trazer a tona sua vivência individual, sua cultura, valores, uma vez que os valores que circulam nos textos trazem marcas sociais históricas e ideológicas.

A obra vem romper com a tradição de histórias em que a família deve aparecer com o modelo de constituição social, desconstruindo o horizonte de expectativas preexistentes dos alunos e construindo novos horizontes de expectativas suscitados pela obra. A partir do cuidadoso trabalho artístico de

obras literárias, provoca-se, no leitor, a elaboração de novas ideias ou comportamentos frente às situações cotidianas, levando o professor a compreender o modo específico de cada aluno em seu relacionamento com a leitura,

### **3.4 Questionamento do horizonte de expectativas:**

Terminada a leitura do conto “Tchau”, o professor convida os alunos para um debate sobre o conteúdo temático, questionando-os sobre o que acharam da obra, dos personagens, da atitude da mãe, da sensação da personagem Rebeca, apresentando uma nova questão para turma: será que a mãe não tinha direito de buscar sua felicidade?

Outra atividade a ser desenvolvida poderia ser o gênero entrevista onde os alunos poderão expor suas considerações acerca da temática através dos questionamentos do outro. Também mostra-se interessante propor um júri, onde metade da turma tente defender a mãe, enquanto, o restante da turma levanta os pontos negativos da sua atitude. Além disso, podem-se discutir as diferenças dos contos tradicionais com o conto “Tchau” em toda a sua contemporaneidade.

### **3.5 Ampliação do horizonte de expectativas:**

As discussões anteriores possivelmente levaram os alunos a refletirem sobre o tema abandono. Neste momento, o papel do professor, mediador da ampliação das expectativas das crianças, proporciona um contato mais detalhado em que se pode trabalhar outros gêneros textuais, como por exemplo, a produção do bilhete da Rebeca para o pai, de uma notícia de jornal, músicas que abordem a temática, pesquisa sobre a incidência de abandono de menores na cidade e região, produção uma reportagem de jornal dispondo de todas as informações coletadas, entre outras.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam, ainda, que o método recepcional evolui como uma espiral e, portanto, o final desta etapa é o início de uma nova ampliação do método.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo apresentado teve como objetivo apontar algumas possibilidades para se formar leitores competentes dentro do espaço escolar, se beneficiando das pesquisas de Bordini e Aguiar no que tange ao trabalho com a Estética da Recepção a partir de textos literários. Deste modo dispôs da aplicação do Método Recepcional com o conto “Tchau” de Lygia Bojunga Nunes.

A obra literária de acordo com o Método Recepcional só se concretizada no ato da leitura, pois depende das interpretações e do conhecimento de mundo de cada leitor. Da mesma maneira, a interação primeiramente estabelecida entre leitor e ficção se dimensiona, transformando-se, depois, em uma interação

entre o leitor e o mundo que o rodeia. Afinal, quantas situações semelhantes às vividas pelas personagens não encontramos à nossa volta? É este tipo de aproximação entre o leitor e obra que o torna cada vez mais um leitor fluente e crítico.

Se levarmos em consideração que muitos dos alunos que chegam as escolas da rede pública possuem pouco, ou quase nenhum contato com textos literários, percebe-se a necessidade real de se proporcionar a eles o acesso a obras que contribuam para a formação de significados, valores e do desenvolvimento intelectual dos mesmos.



**Tamiris Ribeiro Cominato**  
**tamirisrs2003@yahoo.com.br**

Licenciada em pedagogia pelo Instituto Educacional de Assis- IEDA, pós-graduada em Alfabetização e Letramento: literatura e formação do leitor pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP (Campus Cornélio Procópio), professora da Rede Básica de Educação municipal de São Paulo - SP.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Ed. Edgard Bluter. São Paulo, 2012

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2013

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, 1998

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca.

CRAIDY, C; KAERCHER. G. E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.101-108.

DEVRIES, Constance Kamii Rheta. O Conhecimento Físico na Educação PréEscolar. Porto Alegre: Artmed, 1992

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Moderna, 2012

GOLDSCHMIED, JACKSON, Elinor, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Porto Alegre: GrupoA, , 2006

MAFRA, Regina Maria Ruiz. Linha e Rodinha: Exercícios para Expressão Corporal, Musical, Psicomotricidade, Recreação e Linha.2º ed. São Paulo. Ed. Loyola 2012

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

MARANHÃO, ABBUD, ZURAWSKI, FERREIRA, AUGUSTO, Zilma Ramos de, Damaris, Ieda, Maria Paula, Marisa Vasconcelos, Silvana. O trabalho do Professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012

PICOLLO, MOREIRA, Vilma Lení Nista, Wagner Wey. Corpo em Movimento na Educação Infantil. São Paulo: Telos, 2012



# A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Juliana Carvalho Assumpção Mendes  
jsclmd.1@gmail.com

**Palavras-chave:** desenho infantil, interpretação dos desenhos, família, escola.

## RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar o desenho infantil e suas contribuições para um diagnóstico psicopedagógico. Questionando os diversos tipos de desenho infantil e os possíveis significados que estão ocultos no papel. Apontando para o papel do psicopedagogo nesta análise e os meios como deva ocorrer. Lembrando que o desenho não deve ser analisado de maneira isolado do contexto do educando e a que o psicopedagogo exerce influência sobre seu diagnóstico caso formule de imediato idéias pré-concebidas antes mesmo de uma série de sessões de atendimento.

## INTRODUÇÃO

O desenho faz parte do nosso processo de maturação em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo e social. Ele nos acompanha a milhares de anos. Os povos de antigamente representavam os acontecimentos através dos desenhos. Neles estavam impressas informações da época, dos povos, dos costumes e subliminarmente do próprio produtor do desenho.

Com as crianças não é diferente. Através de alguns traços elas transmitem informações valiosas que verbalmente, muitas vezes por conta da idade ou do seu superego não são capazes de dizer.

Ao desenhar a criança exterioriza seus sentimentos e seus pensamentos. Diferente de brincar sozinha, desenhar permite que a criança fique mais compenetrada. Dessa maneira sua história vai sendo contada.

As primeiras manifestações das crianças são também sua primeira forma de escrita. Ela registra por pura necessidade natural a fase em que está. O ato de desenhar proporciona à criança o ato de se desenvolver emocionalmente, e o seu envolvimento com o trabalho deixa transparecer o prazer experimentado, enquanto registra suas emoções graficamente.

Por isso o desenho e a o ato de desenhar por parte da criança está carregado de significados. São estes significados e sua importância no processo psicopedagógico que serão relatados ao longo do texto. As contribuições, os temores, os bloqueios que podem estar impressos no papel através de um desenho infantil. Toda criança desenha. Suas produções relatam muito sobre si. Através desse olhar aprimorado do psicopedagogo, este profissional poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo.

O relacionamento com seus familiares é retratado

em seus desenhos, assim como a sua visão de mundo está intrínseca em suas produções. O carinho recebido ou a falta deste é claramente mostrado e de maneira emocionante. O sentimento em forma de símbolo aparece em cada traço e em cada cor escolhida. Podemos observar que quando está zangada ou magoada com alguém, a criança omite de seu desenho ou desenha este alguém "feio". Nessas situações pode aparecer seres maus, demônios ou personagens de histórias, neste caso o vilão ou vilã que na realidade fazem parte de sua vida.

Pessoas diferentes não vivem a mesma vida, não sentem as mesmas emoções. O sentimento vem de dentro, e quando a criança desenha ela representa sua opinião. Tudo o que lhe agrada e o que lhe desagradava é transferido para o papel. Um exemplo disso são as cores e o simbolismo utilizado para retratar a sua escola. Cores escuras que na maioria das vezes é representado por um castelo dos horrores ou uma prisão. Neste caso provavelmente a criança apresenta dificuldade de ir a escola ou então quando não gosta de ir. Muitas vezes isso ocorre porque a criança não se adapta a escola/professora. Sua regras, seu excesso de conteúdos e a obrigatoriedade dos pais são cumpridas de forma exaustiva e com desagrado por parte do educando. Nestas situações a escola deve valorizar as criações artísticas dos seus alunos tanto quanto os outros conteúdos. Normalmente o que acontece é a oportunidade de desenhar após todo o conteúdo ter sido dado. Somente em horas vagas. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) contribui com essa premissa. Nesse estudo, Gardner (1985) identificou algumas competências intelectuais. São elas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Essa competências atuam de maneira independentes, mas são interligadas entre si. "As inteligências são concomitantes, interligadas e independentes, autônomas e auto-aférentes, apresentam alguns aspectos em comum e cada uma possui a sua própria estrutura e seus próprios mecanismos de ordenação". (GARDNER, 1994, PG.45). Por isso a Arte tem seu espaço na Educação e deve ser valorizado.

Se a criança desenha para contar sua história encontramos aquela que não desenha para que não possa contar. O que se pode perceber é que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão ligados. Mas é possível constatar que crianças com algum comprometimento cognitivo apresentam acentuado comprometimento no desenho.

O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância e os estágios em que as crianças se

encontram, assumindo um caráter próprio. Este estágio define maneiras de desenhar que são similares em todas as crianças, apesar das características particulares de cada indivíduo. Para Piaget: (1970) "o sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas."

## 1- EM UMA ANÁLISE PIAGETIANA

**1.1 Garatuja:** Faz parte da fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em:

- Desordenada: movimentos amplos e desordenados. Com relação a expressão, vemos a imitação "eu imito, porém não represento". Ainda é um exercício.

- Ordenada: movimentos longitudinais e circulares; coordenação viso-motora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama).

Aqui a expressão é o jogo simbólico: "eu represento sozinho". O símbolo já existe. Identificada: mudança de movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

**1.2 Pré- Esquematismo:** Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: "nós representamos juntos".

**1.3 Esquematismo:** Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor

expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

**1.4 Realismo:** Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

**1.5 Pseudo Naturalismo:** Estamos na fase das operações abstratas (10 anos em diante) É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico ( expressão subjetividade) No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: "eu represento e você vê" Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

É possível notar que a figura humana está presente em todas as fases do desenho é representado por crianças de diferentes culturas. Acompanhando as fases do desenho notamos que ao final de três anos o signo do boneco girino, estará presente nas suas produções. Entretanto a criança tende a retratar as partes de seu interesse: a cabeça com boca e olhos que é por onde come, fala, vê, ouve, pensa e as extremidades com as quais se move e brinca. Algumas vezes aparecem as orelhas pois é por onde ouve ressaltada já que sua curiosidade é imensa. Ao longo do tempo, por volta dos 5 anos, evidencia-se os olhos e a boca no rosto evidenciando o seu desejo de comunicação e contato. A relação espacial também deve ser observada. Quem ou o que se considera mais importante será desenhado maior do que o resto. A criança "carrega" no seu desenho tudo aquilo que conhece do objeto que está sendo simbolizado graficamente. A partir dos seis anos a criança tenta desenhar as vestimentas na figura humana. Isso se dá devido ao fato das diferenças sexuais. A partir dos 8 anos a criança aprimora cada vez mais seu desenho e as figuras de pessoas que são produzidas serão cada vez mais inseridas em um contexto social. Surgem então as profissões para os personagens

A observação de um desenho sem idéias pré-

concebidas pode ser uma tarefa difícil, mas devemos aceitá-lo como é e investigar o lugar que ocupa na vida da criança produtora do desenho. Devemos nos ater as nossas pré-concepções para que não possamos exercer influência, opinando e expondo nossas idéias. A criança é a melhor interprete das suas criações e dos eventos de sua vida que estão implícitos nos seus desenhos. Assim como o conteúdo do desenho informa algo sobre a criança, a singularidade dessa criança também informa algo sobre esse desenho. Este processo é recíproco. Quando uma criança desenha, intervêm vários aspectos:

-Maturativo: implica a base genética e neurológica para o desenvolvimento de atividades mentais e motoras;

-Cognitivo: implica a existência do campo existencial em combinação com processos neurológicos e psicológicos para o alcance de capacidades, aprendizagens, habilidades, atitudes, etc.

-Emocional/ Afetivo: implica a elaboração e expressão de sentimentos, emoções, necessidades, desejos, conflitos, etc.

No entanto, é preciso ter sempre presente que apenas um desenho nunca pode expressar a totalidades dos elementos de que necessitamos para uma interpretação confiável. Para tentarmos entender melhor o universo infantil muitas vezes buscamos interpretar os seus desenhos, devemos, porém lembrar que a interpretação de um desenho isolada do contexto em que foi elaborado não faz sentido. Deixar que a criança desenhe livremente, de maneira independente e autônoma é deixar que ela se desenvolva harmoniosamente com o seu meio. Não podemos nos esquecer disso e o quanto isso contribui para sua formação Cf. SAMPAIO, Simaia. Manual prático do diagnóstico pedagógico clínico, p.102.

## 2- FORMAS DE INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Existem algumas pistas que podem orientar os pais sobre o que diz o desenho do seu filho. No entanto, são puramente orientações, os pais não devem tentar avaliar seus filhos por meio dessas informações. Os pais possuem uma relação direta com a criança e, além disso, muitas vezes não possuem a formação necessária para tal procedimento. Segundo a especialistas canadense, o desenho diz muitas coisas. Exemplos:

**2.1 Posição do desenho** – Todo desenho na parte superior do papel, está relacionado com a cabeça, o intelecto, a imaginação, a curiosidade e o desejo de descobrir coisas novas. A parte inferior do papel nos informa sobre as necessidades físicas e materiais

que pode ter a criança. O lado esquerdo indica pensamentos que giram em torno ao passado, enquanto o lado direito, ao futuro. Se o desenho se situa no centro do papel, representa o momento atual.

**2.2 Dimensões do desenho** - Os desenhos com formas grandes mostram certa segurança, enquanto os de formas pequenas parecem ser feitas por crianças que normalmente precisam de pouco espaço para se expressar. Podem também sugerir uma criança reflexiva, ou com falta de confiança.

**2.3 Traços do desenho** - Os contínuos, sem interrupções, parecem denotar um espírito dócil, enquanto o apagado ou falhado, pode revelar uma criança um pouco insegura e impulsiva.

**2.4 A pressão do desenho** - Uma boa pressão indica entusiasmo e vontade. Quanto mais forte seja o desenho, mais agressividade existirá, enquanto as mais superficiais demonstra falta de vontade ou fadiga física.

**2.5 As cores do desenho** – O vermelho representa a vida, o ardor, o ativo; o amarelo, a curiosidade e alegria de viver; o laranja, necessidade de contato social e público, impaciência; o azul, a paz e a tranquilidade; o verde, certa maturidade, sensibilidade e intuição; o negro representa o inconsciente; o marrom, a segurança e planejamento. É necessário acrescentar que o desenho de uma só cor, pode denotar preguiça ou falta de motivação Cf. ZEVALLOS, Pablo. Como interpretar os desenhos das crianças. <http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado para a elaboração do presente artigo nota-se o quanto são importantes as produções artísticas das crianças. Através dos seus desenhos elas transmitem informações pertinentes sobre seu contexto social, suas dificuldades, desejos e opiniões a respeito do mundo o qual ela observa.

Os desenhos estão carregados de informações que contribuem para uma análise e um possível diagnóstico por parte do psicopedagogo. Este não deve ater-se somente aos desenhos, eles devem servir como complementos, que juntamente com outros testes e/ou entrevistas somam e refletem em um provável diagnóstico.



**Juliana Carvalho Assumpção Mendes**  
jsclmd.1@gmail.com

Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em educação , artes visuais para a Diversidade e Cidadania. Atualmente professora pela Prefeitura de São Paulo desde 2009; tendo atuado na Educação de Jovens e Adultos nos anos e 2009 e 2010.

CANO, Manoel S. Bonals, Joan. Avaliação Psicopedagógica. São Paulo: ARTMED, 2008.

SAMPAIO, Simaia. Manual prático do diagnóstico pedagógico clínico. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

Gardner, H. Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b

ZEVALLLOS, Pablo. Como interpretar os desenhos das crianças. <http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html> Acesso em 01 março 2010.



# O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Andréa Luna de Oliveira Dourado  
[andrea.luna@hotmail.com](mailto:andrea.luna@hotmail.com)

Palavras-chave: Xadrez. Jogo. Ferramenta de aprendizagem. Lúdico. Desenvolvimento..

## RESUMO

Jogos e brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo das crianças, além de auxiliar em seu desenvolvimento psicológico, os jogos contribuem para a integração social e a organização do pensamento.

O Xadrez proporciona diversos benefícios, pois além dos citados anteriormente, é uma atividade que facilita a aprendizagem de outros conteúdos, como História Geografia, Matemática, Geometria, Artes e aprimoramento da prática leitora.

Sabe-se que brincando a criança constrói seu próprio mundo e os brinquedos são as ferramentas que contribuem para essa construção - o Xadrez para alunos do Ensino Fundamental I, caracteriza-se como um brinquedo e através desse brinquedo, representam, criam, testam, arriscam, calculam, interpretam e aprendem principalmente a respeitar o outro.

O Xadrez, mesmo sendo ele ainda julgado por muitos como um jogo difícil, complicado e intelectualmente apenas para adultos, está sim ao alcance de crianças e jovens, desde que esse seja apresentado a eles com toda a magia que constrói e enriquece esse jogo. O Xadrez como instrumento pedagógico especialmente pensado para a faixa etária em questão, que abrange os alunos do Ensino Fundamental I, possibilita ensinar o jogo de forma prazerosa, tornando-o uma atividade cotidiana trazendo benefícios para o desenvolvimento intelectual e psicológico das crianças e jovens.

## INTRODUÇÃO

Dada a necessidade recorrente de realizarmos aulas diversificadas no cronograma de atividades com alunos do Ensino Fundamental I, o uso do Xadrez como ferramenta de aprendizagem foi pensado tendo em vista o envolvimento dos educandos de maneira efetiva na construção do processo de ensino aprendizagem.

A implantação e oferta diversificada de modelos de ensino-aprendizagem, mediados e facilitados pelos atores do processo, podem se potencializar através da prática do xadrez como ferramenta de ensino. A oferta de um espaço de ludicidade, experiências ricas de aprendizagem e trocas, permite não apenas que o educando aprenda o jogo de Xadrez, mas que também junto com este, desenvolva uma série de habilidades que lhe serão úteis no desenvolvimento de várias outras atividades, de diferentes disciplinas.

Outro ponto em destaque que pode ser favorecido

com a prática do Xadrez em âmbito escolar é a maior interação entre os alunos, resultando na sociabilidade e incentivo à convivência mais harmoniosa não apenas no espaço escolar, mas também em toda a esfera social a qual o aluno está inserido, desenvolvendo ações de tolerância, pois o xadrez pode promover a conduta ética através da experiência do ganhar e do perder, que pode ser aproveitada pelo professor através da análise de partidas comentando erros e acertos.

Diferentes investigações do xadrez apontam que há vários comportamentos do jogador de xadrez que quando transpostos de forma didática à sala de aula podem potencializar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo DE GROOT apud SILVA, 2004, p. 46, o jogador de xadrez pode adquirir ou potencializar as seguintes competências:

- **Estruturação de esquemas:** o pensamento do enxadrista é esquemático, baseado em possibilidades espaciais - bidimensional - no que tange aos movimentos;
- **Construção mental:** o jogador formula hipóteses mentalmente, sem poder falar para não expor suas jogadas;
- **Administrar situações-problema:** estímulo à capacidade de memorização, entendida como conhecimento e experiência;
- **Abstração e generalização:** o jogador deve ser capaz de aprender progressivamente pela experiência;
- **Esquemas de pensamento:** as hipóteses geradas devem ser testadas;
- **Balanco periódico e tomada de decisão:** afinidade para investigação ativa;
- **Concentração:** há enorme concentração sobre um objetivo juntamente com as estratégias envolvidas. Almeida, 2004 acrescenta:

“o aluno aprende a analisar sistematicamente os problemas, expor ideias, conclusões e soluções, avaliar antecipadamente as vantagens e inconvenientes de uma decisão, controlar a impulsividade e responsabilizar-se por seus atos”.

O jogo de Xadrez como ferramenta ativa em sala de aula, pode auxiliar o educador a desenvolver diversos conceitos dos conteúdos apresentados no Planejamento de Ensino.

O jogo apesar de contemplar em sua essência conteúdos da área de Matemática (cálculos, orientação espacial, posicionamento, geometria, medidas etc.) também contempla outras disciplinas como História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Temas como Ética e Pluralidade Cultural.

O brincar que ocupa espaço importante nessa faixa etária como prática que facilita o ensino e aprendizagem, está presente no jogo. Para as crianças, as peças do jogo transformam-se em personagens de uma história encantada que apresenta disputas e conquistas que para os alunos é intrigante e fascinante. No jogo a criança manipula um exército e percebe que nas suas mãos está o destino do jogo que é jogado, porém esse jogo não se restringe ao simples apertar botões...os botões da mente é que são acionados.

Ao jogar xadrez o jogador não realiza apenas movimentos motores, realiza sim ações cognitivas que acionam áreas do pensamento e assim estimula o pensar, o raciocínio.

O jogo desperta o espírito reflexivo e crítico ampliando a capacidade para a tomada de decisões, dando ao aluno, uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima. Desenvolve a atenção e a capacidade de concentração através de uma atividade lúdica.

Segundo Charles Partos, 1990, o aprendizado e a prática do xadrez desenvolvem várias habilidades, entre elas:

- A atenção e a concentração;
- O julgamento e o planejamento;
- A imaginação e a antecipação;
- A memória;
- A vontade de vencer, a paciência e o autocontrole;
- O espírito de decisão e a coragem;
- A lógica matemática, o raciocínio analítico e sintético;
- A criatividade;
- A inteligência;
- A organização metódica do estudo e o interesse pelas línguas estrangeiras.

Com base em todas as pesquisas e estudos apresentados, certifica-se as vantagens e contribuições para o ensino de Xadrez nas escolas e como sua prática deve ser favorecida e estimulada desde cedo nas unidades de ensino.

## DESENVOLVIMENTO

Analisemos o Xadrez como ferramenta de ensino, relacionando-o com algumas áreas do conhecimento:

### CIÊNCIAS:

O Xadrez tem sido investigado por áreas como a psicologia, a pedagogia, a informática entre outras; foi tomado como modelo para estudos em computação e tem uma base que se assemelha à Matemática, estimulando assim significativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e as operações do intelecto. Desperta o espírito reflexivo e crítico ampliando a capacidade para a tomada de

decisões, dando ao aluno, uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima.

### ARTE:

A Arte é estimulada no Xadrez através da concentração, movimentação das peças, percepção visual que são habilidades necessárias e fundamentais para a prática do jogo e que conseqüentemente auxiliam no exercício da Arte.

Atualmente o xadrez já é encontrado no mercado feito de materiais mais simples e que tem um custo menor, porém para muitos alunos ainda assim não é possível adquiri-lo. Deve-se proporcionar alternativas para que os alunos também possuam o jogo, assim poderão jogá-lo não apenas na escola. Tendo o jogo ele também pode ensinar outras pessoas e assim divulgá-lo.

Nesse caso pode ser utilizado material de sucata para a confecção do jogo, o que contribui para o meio ambiente através do reuso do lixo inorgânico.

### LÍNGUA PORTUGUESA:

"Deixe a criança errar, já que o erro faz parte do processo de aprendizagem." Perrenoud (2000).

O Xadrez pode ser utilizado como tema para as aulas de alfabetização. Mesmo no final do Ensino Fundamental, encontramos alunos que ainda não estão alfabetizados e através do atrativo que é o jogo de Xadrez, textos de regras e estratégias, despertam nesses alunos a curiosidade e o interesse em ler. Quando o aluno reconhece a função da língua escrita no seu dia-a-dia, a alfabetização é facilitada.

A alfabetização com o Xadrez se daria através do uso de palavras que fazem parte do jogo "palavras geradoras" como, por exemplo: rei, rainha, cavalo, torre, bispo, peão. Com essas palavras a professora pode iniciar a alfabetização de seus alunos, passando a construir frases com ou até mesmo utilizar as regras do jogo. A própria história do Xadrez é um texto rico, que pode ser trabalhado com facilidade e diversidade em sala de aula. Lembrando que o aluno necessita de diversos portadores de texto para desenvolver melhor sua leitura e escrita, em sala de aula podemos trabalhar com regras

### MATEMÁTICA:

O xadrez também pode contribuir no desenvolvimento da Inteligência Lógico Matemática, que é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. (GARDNER, 1994, p. 117).

O ensino da matemática nas séries iniciais pode ser facilitado com a implantação do xadrez.

Na prática do jogo os alunos podem desenvolver noções de:

- a) Espaço:** lateralidade e direções;
- b) Numérica:** quantidade de casas;
- c) Quantidade:** valores das peças (qual vale mais ou menos - cálculos);
- d) Multiplicação:** o tabuleiro pode auxiliar na aprendizagem da multiplicação;
- e) Diagramação:** notação que facilita o trabalho com gráficos;

Além de contribuir para o desenvolvimento dessas noções, o Xadrez também aprimora o raciocínio lógico aluno e sua concentração, que são essenciais na prática matemática.

Conteúdos matemáticos que podem ser trabalhados a partir do Xadrez:

- **Comparação de quantidades:** Através dos valores que cada peça possui no jogo, os alunos estabelecerão relações de lucro ou prejuízo no momento de trocas das peças.

Por exemplo: o jogador troca uma Dama (9 pontos) por uma Torre (5 pontos), ou seja, ele realiza uma jogada onde ganha 5, mas perde 9.

Nesta relação ele saberá quem ganhou ou perdeu com aquele movimento.

- **As quatro operações:**

No Xadrez, as quatro operações estão presentes constantemente durante a prática do jogo. Situações de cálculos são necessárias para que o jogador analise sua jogada e assim antecipe se suas ações serão positivas ou não.

As quatro operações podem ser trabalhadas nas seguintes situações do jogo:

- **Adição:** quando há ganho de material através das trocas;

- **Subtração:** quando há perda de material através das trocas;

- **Multiplicação:** quando uma peça aumenta o poder de outra, como por exemplo:

dobrar as torres numa coluna aberta;

- **Divisão:** quando as peças estão mal posicionadas ocorre a divisão de forças no tabuleiro.

- **Figuras e movimentação geométricas das peças:**

- **Coordenadas algébricas sobre um plano cartesiano:** Localização espacial em um plano.

- **Noção do tempo:** por meio do cálculo de lances.

- **Conceito do domínio espacial em uma determinada posição:** Quem tem mais espaço possui mais possibilidades de lances.

## HISTÓRIA:

As regras do Xadrez evoluíram de acordo com as mudanças sociais das diversas épocas. A história da origem do jogo é um texto repleto de informações

que possibilitam a análise dos alunos sobre as alterações que podem ocorrer na sociedade e no espaço através do passar dos tempos e evolução do meio,

## GEOGRAFIA:

O Xadrez passou por mudanças de acordo com os lugares em que passou. Esses lugares podem ser trabalhados pelo professor através de recursos didáticos como globo ou mapas, facilitando a localização pelos alunos das localidades do mundo que o Xadrez fez sua história.

## TRABALHANDO O TEATRO COM O XADREZ:

Através da história da origem do Xadrez ou a poesia do jogo, o professor pode propor aos seus alunos, uma encenação desses textos. Com o teatro além da integração do grupo, é possível trabalhar a expressão corporal dos alunos, sua oralidade, concentração e leitura.

## O ENSINO DE XADREZ:

O ensino não deve ultrapassar meia hora diária. De preferência, uma criança que sabe mais deve jogar com outra que sabe menos (duplas produtivas). Uma dica é começar somente com os peões no tabuleiro e ir colocando as outras peças aos poucos, estando sempre presente para corrigir os erros. Os alunos precisam de tempo para praticar e jogar, pois em um certo momento elas aprenderão com os erros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o Xadrez seja apreciado pelos alunos não apenas como um jogo a ser jogado, mas como um jogo que apresenta diversas possibilidades, onde cada partida é única, é necessário que o jogo seja iniciado longe do tabuleiro. É preciso criar uma expectativa pelo jogo em si. Isso se dará através de histórias e contos que sempre encantam e fazem pessoas de qualquer idade sonhar.

O Xadrez como ferramenta de ensino deve fazer-se presente na rotina dos educandos, inclusive para além das escolas, ampliando sua prática para outros territórios. As aprendizagens desenvolvidas com o jogo poderão contribuir para o convívio social e facilitar o domínio de conteúdos presentes no planejamento escolar. O aprendizado pela prática se dá de forma mais facilitadora e efetiva, por meio do jogo conteúdos complexos poderão ser trabalhados e estimulados, garantindo que o desenvolvimento do educando ocorra plenamente.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p.67).



**Andréa Luna de Oliveira Dourado**  
**andrea.luna@hotmail.com**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2004), Licenciatura em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2012) e Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Facvest (2019).

Na modalidade de Especialização na área da Educação, possui os cursos de Gestão e Implementação em EAD pela Universidade Federal Fluminense (2014), Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (2016) e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Educamais (2019).

É professora efetiva da PMSP desde 2004 com atuação nos níveis de Ed. Infantil, Ensino Fundamental I e II.

ALMEIDA, P. N. Dinâmica Lúdica: Jogos Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p148.

FREIRE, Paulo (1967) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (12 ed ; 198 ed 1989) p.67

GARDENER, Howard, Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, 1994. p335.

DE GROOT, A. Thought and choice in chess. 2. ed. New York: Mouton Publishers, 1978 (2004).

MACHADO, G. A importância do ensino do xadrez nas escolas. Disponível em: <<http://www.blogdomadeira.com.br/xadrez/a-importancia-do-ensino-do-xadreznas-escolas>> Acesso em: 15 dez. 2019.

PARTOS, Charles. Vide Etude Systematique dês Éschecs, Martigny, Edition A-C Suisse, 1978, p.190.

PERRENOUD, F. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.





# GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Gabriella de Albuquerque Rodrigues Palma  
gabriellanat@hotmail.com

**Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; Democratização do Ensino.**

## RESUMO

Este artigo busca analisar e refletir sobre a especificidade do coordenador pedagógico frente à gestão democrática no que se refere a uma educação de cunho participativo, no sentido de integrar os envolvidos ao processo ensino aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua própria formação enquanto pedagogo. Para tanto se faz um breve apontamento quanto ao perfil do coordenador pedagógico como um agente de mudança de paradigmas, apontando por fim as principais ações deste profissional, enquanto peça imprescindível para efetividade da construção de uma educação acessível e de qualidade a todos.

## INTRODUÇÃO

Diante das mudanças que vem ocorrendo nas últimas décadas na área econômica, política e social a escola como instituição de ensino e propagadora de ideologias tem enfrentado desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Deste modo, os profissionais que fazem parte da escola devem estar conscientes de suas atribuições enquanto formadores. Tornando-se necessário a presença de um coordenador pedagógico preparado para exercer a função de coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo ensino e aprendizagem, sabendo reconhecer e conhecer as necessidades reais da escola, propiciando subsídios necessários à atuação docente no tocante de uma gestão democrática e participativa.

Numa gestão participativa afirma Libâneo (1996, p. 200) “quem ocupa cargos de liderança, como coordenador pedagógico ou diretor, precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos”.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume relevantes contribuições na perspectiva da democratização do ensino, visto que ele exerce um papel essencial dentro dessa conjuntura, pois é através das suas ações no intuito de subsidiar e organizar todos na busca de tomada de decisão frente à solidificação da gestão democrática que seu trabalho deve estar pautado.

Desta forma, o presente artigo inicialmente levanta algumas discussões, fundamentando-se em autores que estudam sobre a temática gestão democrática, fazendo um paralelo do papel do coordenador pedagógico frente à gestão democrática no que tange ao processo ensino aprendizagem. Em

seguida aponta quais as especificidades da ação deste profissional dentro das instituições de ensino no intuito de facilitar a promoção de saberes.

## 1. GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO COORDENADOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS

O termo gestão democrática tem levantado sérias discussões acerca da sua efetiva contribuição quanto ao processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar, visto que ainda hoje em muitos lugares percebe-se que prevalece um sistema hierárquico que pretensamente coloca o poder nas mãos do diretor, que na realidade assume um mascaramento, pois este também obedece às imposições e determinações do sistema, seja municipal, estadual ou federal.

Partindo do pressuposto de que a busca por uma educação de qualidade exige igualdade para todas as camadas sociais, a escola não pode mais permanecer atrelada aos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. Portanto, faz-se necessário uma maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, pois enquanto a escola permanecer presa aos mecanismos de controle, e estes por sua vez, ditando as normas e as regras, jamais a educação conseguirá alcançar seus próprios objetivos e jamais teremos realmente uma gestão democrática nas escolas públicas.

Para Oliveira (1997, p.44): melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizar, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade.

A gestão democrática consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas, a identificação das necessidades reais da escola, a negociação de propósitos, a definição clara de objetivos e estratégias de ação, coordenação e acompanhamento de ações pactuadas e mediação de conflitos. De modo a ser vista, não somente como premissa básica do novo paradigma social, mas como um objetivo a ser perseguido e aprimorado na prática do cotidiano escolar.

Neste contexto, o coordenador pedagógico assume um importante papel favorecendo a construção de

um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos. O coordenador pedagógico torna-se peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, estimulando, desta forma, o processo de reflexão sobre a gestão democrática, visando alternativas para colocá-la em prática.

Sabe-se que desenvolver a gestão democrática na escola, não é uma tarefa fácil, visto que, exige um trabalho complexo, cheio de desafios, principalmente no sentido de construir alternativas para que realmente a gestão democrática tenha ações concretas no contexto escolar. Sendo necessário, criar soluções, mudar práticas, reconhecer limites, enfim, empreender mudanças em toda cultura organizacional, tarefa difícil para o coordenador pedagógico, visto que a maioria dos atores do processo educativo não se mostram abertos a repensarem suas práticas educacionais, o que implica negativamente no processo educacional como um todo, tornado-se um problema que deve ser analisado por todos que estão inseridos nesse processo.

Ressaltam os autores Wittmann e Klippel (2010, p.144): As práticas em gestão escolar, na construção de uma educação emancipatória, são necessariamente compartilhadas. A exigência do compartilhamento é decorrência do cumprimento das funções substantivas da gestão escolar e da evolução das teorias que sustentam a administração da educação. O enfrentamento dos desafios de uma educação exclusiva, para a coordenação de uma prática pedagógico-didática inclusiva, exige compartilhamento da equipe gestora e a articulação entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Como agente responsável pelo processo educativo, tendo como objetivo favorecer o trabalho docente na escola, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira não centralizadora, tomando as decisões de acordo com o bem comum do coletivo. Embora muitos profissionais enxerguem no coordenador pedagógico uma figura responsável em saber todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos, é necessário que este sujeito tenha liderança pedagógica em buscar no coletivo as respostas aos desafios que se apresentam no ambiente escolar.

## 2. AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

São muitas as atribuições do coordenador pedagógico no que tange a democratização da gestão escolar, entre elas expressa-se o ato de concomitantemente com a direção articular parcerias que favoreçam a criação de vínculos de respeito e trocas de experiências, contribuindo para o processo educacional.

Para Piletti (1998, p.125) são quatro as atribuições principais do coordenador pedagógico frente o processo da gestão democrática:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Deste modo, a coordenação pedagógica depende de uma ação que dinamize a integração das dimensões política, pedagógica e administrativa da gestão escolar, a fim de contribuir para melhoria do processo ensino aprendizagem, objetivando o sucesso de todos os alunos.

Entretanto, um dos maiores desafios atuais do coordenador pedagógico esta em delimitar seu espaço de atuação. Visto que a sua identidade e função na escola, muitas vezes ignorada, assume atribuições que não competem ao seu campo de atuação, comprometendo sua especificidade. Muitos coordenadores acabam assumindo um papel que se espera dele, passando a incorporar um modelo imposto por crenças institucionais de senso comum.

Quanto ao tema Bartman (1998) comenta que o coordenador pedagógico muitas vezes não sabe qual função deve cumprir na escola, que objetivos perseguir. Não tendo consciência do seu papel de orientador.

Assumindo diversos perfis construídos no cotidiano escolar, a identidade deste profissional desdobra-se em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, todavia, não pode se perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro. Nesse sentido, deve se buscar um novo olhar acerca da relevância do coordenador pedagógico no processo da gestão democrática, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis à melhoria das práticas pedagógicas, de modo que cada um e todos se tornam corresponsáveis pelo processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, planejar a ação pedagógica, sua

função primordial requer que o coordenador pedagógico transite plenamente pelo ambiente escolar, bem como pela comunidade que o cerca, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares.

### **2.1 O aspecto articulador da função do coordenador pedagógico:**

O coordenador pedagógico deve atuar como o principal elemento de ligação entre os agentes envolvidos com o processo ensino aprendizagem, visto que a função da coordenação implica na articulação os diversos saberes constituídos pela formação profissional sob a perspectiva do trabalho coletivo. A mediação da coordenação pedagógica torna-se fundamental justamente por articular os profissionais e os seus saberes, tendo em vista o planejamento coletivo e a interdisciplinaridade. A ação educativa quando planejada e discutida com todos os participantes da escola torna o processo educacional muito mais rico e acessível. Sendo através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, reflexões e ações conjuntas que se torna possível à efetividade de um trabalho pedagógico participativo.

A coordenação pedagógica frente o processo da gestão democrática deve garantir espaços dialógicos, fortalecendo assim a vitalidade projetiva dos atores sociais na luta por uma educação de qualidade, primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. As relações interpessoais também permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família, sabendo ouvir, observar e falar a todos que buscam a seu suporte pedagógico, promovendo interações no sentido de possibilitar trocas de saberes e experiências.

### **2.2 O Coordenador pedagógico como formador:**

Quanto ao caráter formador da função, o coordenador pedagógico precisa programar as ações viabilizando a formação do grupo para qualificação continuada dos sujeitos envolvidos. Desta forma, muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para o aprimoramento teórico-reflexivo. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo, planejando, superando dificuldades e expectativas através de momentos individuais e coletivos, com a intenção de atingir os objetivos desejados.

A responsabilidade formadora do coordenador pedagógico pautada, portanto, na formação continuada dos profissionais da escola, e dele próprio deve ter ligação ao saber adquirido no cotidiano educacional, sendo refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Conduzindo, desta forma, mudanças não apenas na sala de aula, mas

também na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

Segundo Gentili (2000), o processo de formação de profissionais, que lidam com a educação, deve abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como: autonomia, liberdade, respeito e solidariedade.

Deste modo, o coordenador deve considerar a escola como espaço de construção cultural e de relações humanas, envolvendo em sua prática, não só os valores éticos, como atitudes, conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

Conforme Almeida (2003), quanto à formação docente é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes e dificuldades, desta forma, a relação entre professor e coordenador, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico, concebe-se confiança e respeito entre a equipe.

A formação dos docentes e de outros profissionais da escola pode ser através do incentivo a participação e promoção de palestras, congressos, além dos momentos das atividades complementares, legalmente proposta pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), onde se constitui um espaço instituído na escola garantindo no regime de trabalho dos servidores municipais que exercem atividades de docência, objetivando o planejamento e o replanejamento das atividades pedagógicas, assim como a reflexão sobre ação desenvolvida. Cabendo ao coordenador pedagógico, possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem aprender a aprender, essência do que se concebe como formação continuada de educadores.

### **2.3 O Coordenador pedagógico como transformador:**

A organização do trabalho pedagógico é atribuição do coordenador pedagógico, responsável por garantir que as atividades a serem desenvolvidas na escola estejam em consonância com a proposta pedagógica do plano gestor. Para tanto é necessário ele estar atento às transformações que ocorrem além dos muros da escola, promovendo a reflexão sobre a prática educativa, bem como a vivência nas relações interpessoais. Sendo, deste modo, um agente de transformação da prática pedagógica, pronto a transformar-se a partir das considerações reflexivas do grupo, rompendo com as tradicionais divisões de poder ao constituir práticas mais flexíveis no sentido de incentivar a liberdade de expressão e a disciplina do estudo tanto dos professores quanto dos educandos.

Orsolon (2009) destaca o perfil de agente transfor-

mador do coordenador pedagógico, afirmando que ao planejar suas ações, atribui-se sentido a seu trabalho na dimensão ética e destina-lhe uma finalidade na dimensão política e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções pedagógicas.

Em sentido estrito a profissão não se caracteriza numa dimensão mecânica e centralizadora, alienada das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade, ao contrário, esta a serviço do grupo em busca da superação dos problemas diagnosticados, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas com vistas por uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é um princípio constitucional que organiza a escola pública, onde deve prevalecer espaços para o diálogo e tomada de decisões coletivas. Ao cultivar este espaço, no qual o coordenador pedagógico se coloca como fio condutor do processo educacional, as divergências podem ser valorizadas quando existe respeito e consciência de que o bem estar e a garantia de uma educação de qualidade só tem sentido com a contribuição do outro.

O atual contexto educacional demanda um novo perfil de profissional capaz de interagir em grupo de modo coletivo e participativo. O trabalho do coordenador pedagógico não se desenvolve isoladamente, ao contrário, ocupa um espaço estratégico de mediação do coletivo na construção do projeto político pedagógico, elemento indispensável para a organização da identidade da escola e principal instrumento de trabalho docente.

A ação da coordenação pedagógica precisa articular os diversos saberes e experiências existentes para concretização de um projeto pedagógico emancipatório, cumprindo com as exigências de uma educação de qualidade e de acesso a todos. Construir a identidade do seu ofício é realizar uma prática que busca o significado do papel e exercício da profissão na sua especificidade, pois o desenvolvimento do trabalho pedagógico sustenta-se nas relações e nas aprendizagens comuns, respeitando a diversidade de posicionamentos inerentes ao universo escolar.



**Gabriella de Albuquerque Rodrigues Palma**  
**[gabriellanat@hotmail.com](mailto:gabriellanat@hotmail.com)**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM, professora da Rede Básica de Ensino Municipal da Cidade de São Paulo-SP.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BARTMAN, T. S. Administração: Construindo vantagem competitiva São Paulo: Atlas, 1998.

GENTILI, P. Qual Educação para qual Cidadania? Reflexões sobre a formação de um Sujeito democrático. Porto Alegre.2000. GIOVANI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In:CHAVES .S.M e TIBALI E. F. (orgs).Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiás; Alternativa, 1996.

OLIVEIRA, D. A. Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2003.

PILETTI, N. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

WITTMANN, L.C; KLIPPEL, S. R. A prática da gestão democrática no ambiente escolar. Curitiba: Ibx, série processos educacionais, 2010.





## ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFICIENTE

Paula Pereira dos Santos  
paulapsantos32@gmail.com

**Palavras-chave: Formação; Professor; Ensino; Aprendizagem**

## RESUMO

Este artigo aborda uma temática extremamente discutida, contudo muito polemica e controversa, uma vez que por mais que se explique sobre ela, mais temos vertentes que se contrapõem e que esbarram em um paradoxo que insiste em culpabilizar sempre um dos lados da relação, sendo esses lados professor/aluno.

Abordar a temática sobre uma prática pedagógica eficiente para muitos profissionais da educação pode parecer insulto ou até mesmo interferência em sua liberdade de cátedra, contudo está cada vez mais latente a necessidade de um estudo concreto e sólido sobre as novas exigências e anseios das novas gerações, não dá para esperar “ensinar” atualmente da mesma maneira que se fazia há décadas e esperar que o aluno se comporte e aceite da mesma maneira.

Assim o que entra em polemica e em discussão são questões que discutem como conquistar a atenção dos alunos e aumentar o rendimento em sala de aula, adotando de maneira flexível, consciente, prática e correlacionada com a atualidade práticas pedagógicas que permitam o efetivo desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo o estudo fundamenta-se em torno das práticas que tornam a ação que permeiam o ensino/aprendizagem uma atuação mais eficiente, respeitando é claro a liberdade de cátedra de cada profissional e os encaminhamentos selecionados em sua atuação.

Não se intenciona com esse estudo, formular receitas tampouco ditar métodos de ensino, busca-se uma reflexão sobre a prática pedagógica, que por mais que se haja bagagem (quando se pensa em anos de atuação, quantidade de cursos ou instituições de formação) é sempre necessária uma reflexão e porque não dizer, transformações no que concerne a prática escolhida.

O estudante do século XXI não é mais o receptor, a tábua rasa, nem o vasinho de plantas que o professor vem para passar, escrever ou adubar conteúdos. Não dá para esperar uma sala inerte, silenciosa e acrílica para as informações e discussões iniciadas pelo professor. O estudante hoje é o protagonista da busca e construção do conhecimento.

O acesso a informação, o dinamismo e a perspectiva em relação a educação mudou e todos que estão envolvidos com ela precisam adequar-se a essas

alterações, e quando se fala todos, refere-se desde a formação do profissional, isto é, desde a faculdade, até o perfil e a atuação do profissional que atua em sala de aula, seja esse profissional novato ou veterano.

Esta pesquisa está fundamentada em estudos já existente, por estudiosos que abordam a questão pedagógica em seus estudos, sendo eles Cunha (1992), Bolzan (2009), Gil (2005) e o mestre de todos, Freire (2002).

As leituras revelaram a necessidade do repensar a prática pedagógica não por que a modernidade exige, mas, pois sem esse repensar a lacuna entre ensinar e aprender estará cada vez maior, assim como a relação professor/aluno. Vista essa necessidade uma questão se faz latente em toda construção dessa pesquisa:

Se não há receitas prontas para favorecer e facilitar as relações de ensino e aprendizagem, como auxiliar o aluno e possibilitar a aprendizagem dentro das escolas na atualidade?

Esse estudo intenciona esclarecer alguns quesitos fundamentais:

- Deixar o aluno no centro do processo educativo;
- Promover um espaço interativo, com troca de conhecimentos;
- Dar voz para esses indivíduos;
- Colocar o aluno na posição de transformador ou agente da própria história.

Quando o aluno é visto como um ser ímpar, e sua especificidade é respeitada é possível dizer que o processo educativo passa a ser visto com um olhar mais humanizado, mais coerente com a atualidade e, portanto mais possível de dar certo. Para isso é preciso uma variedade no que concernem as práticas pedagógicas, relacionando assim os mais variados contextos e concepções.

## DESENVOLVIMENTO

Acreditamos que o processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida em que possibilita a ativação do pensamento docente. Essa possibilidade de reflexão permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus saberes e seus fazeres, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor. (Bolzan e Powaczuk 2009).

O estudo em torno da didática e docência sempre foi

alvo de muitas discussões, discordâncias e um imenso mar de dúvidas e indecisões. O presente artigo apresenta por meio de uma maneira simples e sintetizada, alguns desafios enfrentados pelos profissionais docentes, bem como apresenta algumas propostas que corroboram para uma boa docência e para uma relação entre conhecimento e prática, buscando assim o despertar do interesse dos alunos, independentemente do nível escolar que ele se encontra, e, conseqüentemente, um maior sucesso e aplicabilidade profissional.

O ensino somente será visto como significativo caso haja uma mudança no olhar que compete a parte de aprendizagem, docência, ensino e meios adotados para construção do conhecimento. Algumas práticas são primordiais para a mudança e, portanto, para a conquista de um aprendizado real e significativo, tais como:

**Interação comunicativa** – é importantíssimo que o docente propicie momentos de interação entre o conhecimento trazido para sala de aula e o conhecimento trazido pelos alunos, não é mais admissível uma aula unilateral, em que o professor seja o único discursista. A troca se faz necessária em diversos âmbitos, essencialmente na construção da aprendizagem, respeitar o pensamento, a fala e as dúvidas do outro, é contexto essencial para que a interação aconteça e o ensino assim não fique engessado.

**Relação democrática** – como já dito anteriormente, não existe aprendizagem de uma forma unilateral, o professor pode ser até o que conhece mais a respeito de um determinado assunto, no entanto, ele não é o único detentor do conhecimento, logo é preciso saber por parte do docente, quais os conhecimentos trazidos para sala e quais são úteis na relação estabelecida em sala, propiciando assim a relação democrática.

**Autoridade dosada** – assim como a relação democrática é essencial para possibilitar momentos de troca e construção, a autoridade, por parte do docente, é necessária para conduzir a aula e configurar a formação organizada e construtiva do conhecimento. A postura do professor tem muito a oferecer aos alunos, logo, quando se usa o termo autoridade, não se quer focar no autoritarismo, em que o docente é o único que detém o conhecimento, é o único que fala e o único que decide. A autoridade revela-se ao fato de como o docente administrará o tempo da aula, as exigências do curso, os trabalhos a serem entregues e até mesmo no compromisso que deve ser assumido pelos alunos.

**Atividades práticas** – a correlação entre teoria e prática, sem dúvida alguma, é a maneira mais realista de se compreender o conteúdo que se intenciona desenvolver. É sabido que não são todos os conteúdos que são possíveis transpor para prática, contudo, passar o curso, sem fazer relação

nenhuma com a atuação real, torna o ensino enfadonho, distante do concreto, conseqüentemente, com a assimilação mais distante ou até mesmo impossível.

**Dinamismo didático** – a organização didática e a rotina de aulas é muito importante para a organização do aluno no que corresponde a parte de assimilar os conceitos e se preparar previamente para o que vai ser desenvolvido na aula, contudo o professor universitário não pode usar dessa rotina como uma forma engessada de ministrar suas aulas, a variedade didática, permite ao aluno compreender sobre diferentes modos de falar, variados pontos de vista e na dinâmica da aula conteúdos que para ele ou para outro não esteja tão claro. Ficar com a mesma didática em todos os momentos, torna a aula cansativa e pouco atrativa, principalmente, nos tempos atuais em que o dinamismo é tão intenso.

**Professor pesquisador** – como os bancos universitários são formados por adultos, muitas vezes, esses não exigem mais do seu professor do que a prática de repassar os conteúdos a serem desenvolvidos em aula, assim se faz necessário que o professor universitário busque novas didáticas, novos conhecimentos, para dar corpo a aula e dinamismo ao conteúdo a ser ministrado, distanciando assim do preceito de que o professor é o detentor do conhecimento, mas sim aquele que busca, algumas vezes até, junto com seus alunos, a forma melhor de se adquirir um conceito.

**Facilitadores de aprendizagem** – o professor universitário precisa instigar seus alunos a indagar, expressar, buscar novas formas de conhecimento, possibilitando assim que eles sejam os agentes centrais do processo educativo, afastando de vez, a concepção errônea de que o professor é o detentor único do conhecimento. Os avanços tecnológicos e a facilidade de aquisição dele colocam em xeque essa concepção, mas infelizmente, muitos alunos, não usam a tecnologia como forma de aprimoramento intelectual, nesse momento entra o professor com a finalidade de instigar seu aluno a isso.

Quando se há por parte do professor, uma mudança de conduta quando olha para seu aluno, o educador passa de ser a figura central de introdução de conhecimentos e passa a buscar novos questionamentos que encaminhem seus alunos a busca por novas formas de aprender com maior independência.

Há muitas críticas feitas contra aos procedimentos elaborados por professores que dão ênfase ao ensino, o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, os transformam em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto

mais se deixarem totalmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (Freire 2002, p.86)

As expectativas educacionais da atualidade acontecem de forma diferenciada de tempos antigos, uma vez que o foco maior é valorizar a aprendizagem dos alunos e não apenas repassar conteúdo sem a menor importância de correlação com a aplicação direta dos mesmos, os discentes, há tempos, não são mais vistos como vasilhas a serem preenchidas.

O professor tem uma função primordial no contexto social, a sua atuação em sala, vai ser predominante frente a formação do estudante, estimulando-o a ser um indivíduo crítico e pesquisador de seu próprio conhecimento ou apenas um repetidor de conceitos feitos, já prontos, que não raciocina, frente as novas descobertas.

Não se quer com o presente exposto, culpabilizar o professor pela não aprendizagem dos alunos, tampouco coloca-lo como algoz, sendo o único responsável pelos insucessos que acontecem dentro dos muros escolares. Muitas são as vertentes que corroboram para esse fatídico quadro. A falta de uma preparação pedagógica específica, voltada aos professores das universidades, sem dúvida, é uma delas, e tem colocado em retrocesso a atuação de muitos estudantes, futuros profissionais da educação. Assim como no ensino básico, muitos professores universitários ensinam da mesma forma como aprenderam, no repassar de conteúdo, e permitem que seus alunos, assim como eles, saiam da universidade apenas com os conceitos teóricos, aprendendo na prática profissional o que foi apenas teórico enquanto estudante.

Entende-se a necessidade latente da busca por si só no aperfeiçoamento profissional e didático por parte do próprio professor, contudo se as instituições não possibilitarem mecanismos para que essa reflexão da prática pedagógica seja desempenhada, pouco se mudará no que consiste a didática de muitos professores, isto é, não basta apenas o professor querer aperfeiçoar-se, buscar novos mecanismos e estratégias para atuar junto as exigências das novas gerações, é necessária uma ação conjunta, um “combo” de ações, iniciada dentro do espaço de formação do profissional em educação, independente de sua especialidade, estender essa variedade para as escolas e outros setores capazes de amparar e orientar também o profissional da educação.

Infelizmente a grande maioria dos professores (independente da sua modalidade de atuação) ainda vê o ensino, principalmente como transmissão de conhecimento, através das aulas expositivas. Alguns estão certamente, atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no que se refere à tecnologia, material de ensino. Entretanto, muitos mantêm uma atitude conservadora. Não significa que a maior parte dos professores tenha práticas negligentes quanto à

qualidade do ensino que ministram, mas sabem que, de modo geral, não conseguem muito estímulo na realização de sua capacidade pedagógica.

A preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Porém esse cenário vem aos poucos sendo mudado, há estabelecimentos isolados de ensino superior oferecendo cada vez mais cursos de metodologia do ensino superior em nível de especialização. (Gil. 2005. P. 67).

A busca pelo conhecimento é algo que deve vir do próprio indivíduo, contudo o meio é fundamental para essa busca, quanto mais universidades e outros órgãos competentes relacionados a formação do professor incentivarem seus professores a propor uma metodologia mais diversificada, maiores serão as possibilidades de adaptação e escolha por parte dos alunos por essa instituição. Atualmente, como já dito, o avanço tecnológico permite aos alunos uma visão mais abrangente de diferentes conteúdos, assim quanto mais ampla for a visão e o trabalho do professor, maior será a aceitação e o interesse por parte dos alunos, que verão na atitude do professor uma forma abrangente de se assimilar conceitos e transpô-las para a prática.

O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Essa concepção exige que a pesquisa deixe de ser um mito para ser uma prática acessível, em suas proporções, a todo o professor e a todo o aluno. [...] O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. (CUNHA, 1992, P. 32-33).

A atuação do professor para inserir os alunos na busca pelo conhecimento ultrapassa as questões relacionadas à idade, fator social, econômico, mas também não pode ser desconsiderado, uma vez que esse tripé faz toda diferença em relação a aprendizagem. O incentivo ao pesquisar que vai diferenciar o aluno que vai à instituição para apenas “ganhar” um diploma, daquele em busca de uma formação rumo a construção de seu futuro profissional.

O professor tem papel decisivo nessa forma de olhar o estudo, sendo ele um pesquisador comprovado, seus alunos, podem tê-lo como “espelho”, como agente atuante na busca pelo aprender.

A educação escolar hoje é vista como profissão, sendo necessária formação específica para a execução de tal, e acrescenta-se que sem a constante busca pelo aperfeiçoamento, o conhecimento científico apenas não será o suficiente. É preciso

uma atuação competente dentro do universo profissional, que correlacione os conhecimentos científicos assimilados, a prática profissional construída e desempenhada e a flexibilidade em lidar com os variados conhecimentos e questionamentos que surgem no meio do processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”. (Rubem Alves)

Sem dúvida a educação hoje vive um enorme paradoxo, o acesso à informação é constante, mas o que se fazer com tamanho acesso tem causado grande despreparo e afastamento do que corresponde o aprender. A educação sempre passou por mudanças, a mutação educacional, independente da época sempre causa desconforto e embate de ideias, seja pelas ideias trazidas pelos mais tradicionais ou pelos mais contemporâneos.

Não se há receita pronta, formula capaz de resolver todos os entraves, colocar um ponto final em toda discórdia e conciliar aquele que ensina e aquele que aprende, se é que ainda se pode dizer que há essa separação. O estudante atual está engajado e precisa ser estimulado em suas várias facetas, a mudança na visão da relação ensino/ aprendizagem é a primeira e mais necessária mudança a acontecer, além de claro a visão teórica da formação do profissional que estará na linha de frente do processo educativo.

De acordo com a Constituição promulgada em 1988, no seu Artigo 227, É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão. (BRASIL, 1988, P.148).

É preciso tirar o véu e parar de culpabilizar qualquer que seja a parte envolvida pelo insucesso escolar, todos são corresponsáveis para essa concepção é necessário empoderar todas as partes envolvidas, promovendo a responsabilização de sua atuação frente ao papel educativo, uma maneira para isso é a atuação mais consistente e efetiva de todos os indivíduos frente ao processo de aprendizagem.

Portanto, o que se mais assimila com esse estudo é que a palavra necessária para uma aprendizagem mais eficiente é a interatividade, possibilitando ao professor a construção, por meio da mediação, de aprendizagens a serem despertadas no aluno. O papel de professor não é fácil, não se há receitas

exatas, é como ir para cozinha, sem uma porção de ingredientes e, os que se tem disponíveis serem totalmente desconhecidos, sem receita, sem orientação, com tempo pré-determinado e esperar que desse primeiro encontro saia um esplendoroso banquete. Para tanto é preciso viabilizar entre todos os envolvidos a aprendizagem e ela só será completa quando se romper paradigmas e concepções pré-formadas que engessam e emperram a verdadeira função da escola – viabilizar a aprendizagem de maneira concreta, social, cooperativa, crítica e, sobretudo, transformadora.



**Paula Pereira dos Santos**  
**paulapsantos32@gmail.com**

Possui formação em Magistério pelo CEFAM/ Itaim Bibi - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – (2000), graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Anhembi Morumbi (2007), e em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC – (2014), Pós-Graduação/ Lato-Sensu em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – (2010). Atuou por sete anos na Rede Estadual de ensino, e atualmente, leciona na Rede Municipal de Ensino de Itapeccerica da Serra (Educação Infantil) e na Prefeitura de São Paulo (Ensino Fundamental II – Professora de Língua Portuguesa).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência Universitária: a construção da professoralidade. Rev. Bras. de Formação de Professores. V.1, n.3, dez. 2009.

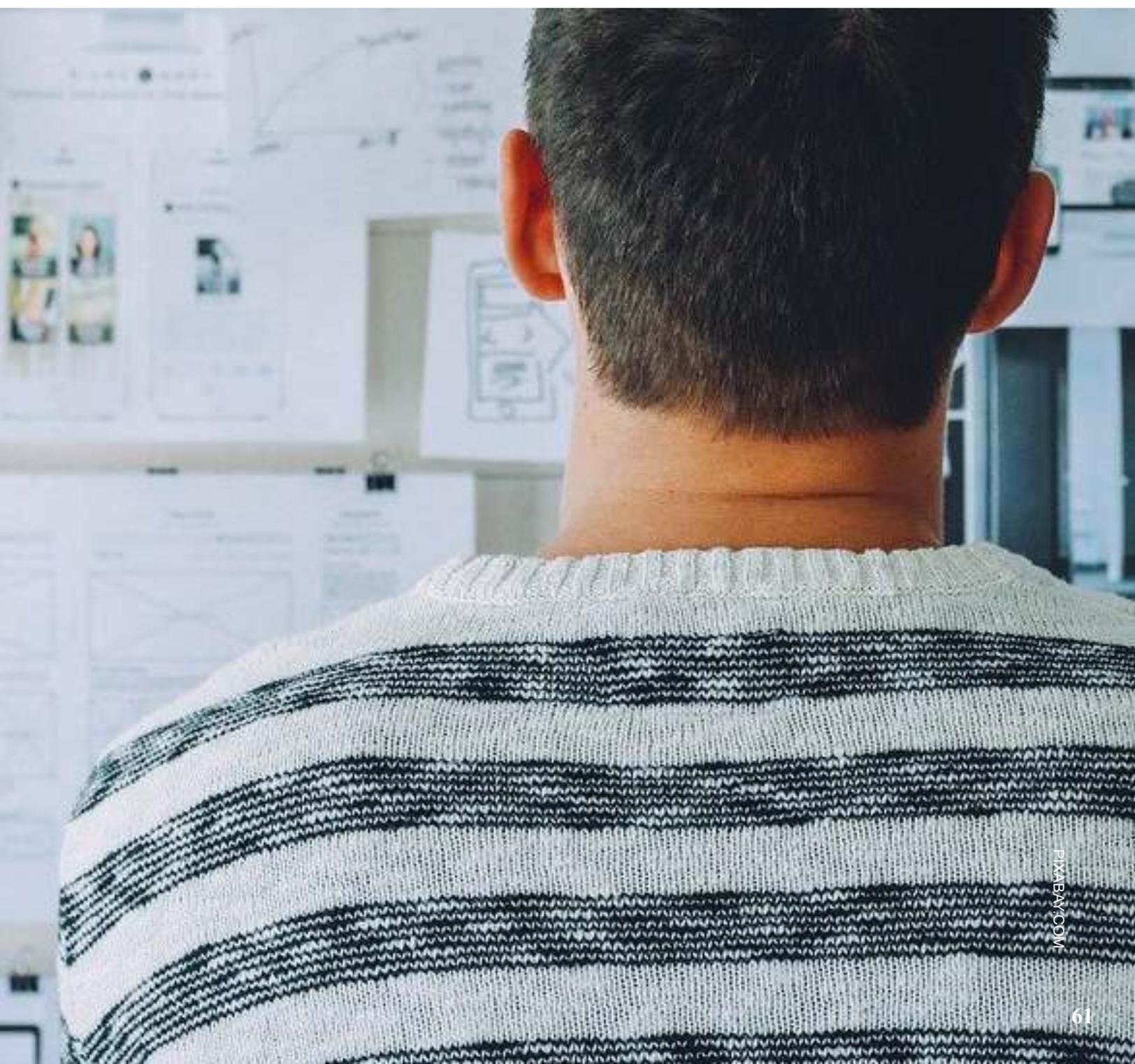
BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CUNHA, Maria Isabel Da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. Metodologia do Ensino Superior. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.



# O USO DA PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Cristina Aparecida Miranda da Silva  
cristinamiranda.psico@gmail.com

**Palavras-chave: Integração; Psicomotricidade; Psicopedagogia Clínica.**

## RESUMO

O presente artigo pretende esclarecer qual o papel da psicomotricidade dentro da clínica psicopedagógica, orientando os psicopedagogos a respeito da importância dos elementos básicos da Psicomotricidade e como eles influenciam no desenvolvimento da aprendizagem. Assim sendo, este trabalho busca unir a Psicopedagogia e a Psicomotricidade, não só para testes psicomotores, mas para solucionar as dificuldades de aprendizagem, que, muitas vezes, podem estar associadas a déficits psicomotores. Através do conhecimento dos pressupostos da psicomotricidade e do intercâmbio com profissionais desta área, o psicopedagogo pode fazer um diagnóstico diferencial mais preciso e, com os recursos oferecidos por esta disciplina, elaborar planos de atuação adequados. Portanto, a psicomotricidade pode e deve ser usada como instrumento de intervenção Psicopedagógica, auxiliando o psicopedagogo tanto na forma de prevenção como de tratamento das dificuldades de aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento relativamente novo que surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia. Encontra-se em fase de organização de um corpo teórico, visando à integração das ciências pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica e psicolinguística para a compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem humana (SCOZ, 2011).

Dessa forma, a Psicopedagogia se faz diante de um trabalho interdisciplinar com a intenção de auxiliar indivíduos com algum tipo de dificuldade ou distúrbio na aprendizagem.

À luz da Psicanálise, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade entendem o corpo do sujeito entrelaçado em sua história. O corpo em movimento é o objeto de estudos da Psicomotricidade. O movimento do corpo é entendido pela Psicopedagogia como linguagem que expressa o sujeito e denuncia as marcas impressas nele pelos processos de aprendizagem (LOURENÇO, 2019).

Conforme Barreto (2012), equilíbrio, tonicidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal, imagem corporal, lateralidade e coordenação motora são estruturas psicomotoras necessárias para que nosso organismo explore o ambiente, perceba-se nesse mesmo ambiente, perceba o outro e, com isso, se desenvolva.

Assim, é comum na prática psicopedagógica a necessidade de trabalhar esses aspectos, que

podem se encontrar deficitários em sua estruturação, nas crianças que são encaminhadas porque “não aprendem”, “não param”, “são descoordenadas”, são “hiperativas”, “as que não aprendem nada”, “as desinteressadas” ou as que “vivem no mundo da lua”. Esta é a “queixa-sintoma” com a qual os psicopedagogos se deparam em seu dia-a-dia (FÁVERO; CALSA, 2019).

Porém, na medida em que o psicopedagogo inicia suas intervenções, ele se orienta principalmente por sua base principal, sua formação, e desta forma se desvia de certos caminhos que são importantes e necessários, mas que não foram tão enfatizados na faculdade.

Diante disso, faz-se necessário o estudo mais aprofundado do uso da Psicomotricidade nas clínicas de Psicopedagogia, por constatar que, principalmente pedagogos que se tornam psicopedagogos, muitas vezes, não utilizam a Psicomotricidade em seu todo, mas apenas uma pequena parte. O fato é que estes profissionais não possuem um estudo mais aprofundado de tal ciência e de suas possibilidades, e por isso, talvez não a utilizem.

Para Le Boulch (2007, p. 42), Os argumentos geralmente invocados para justificar a educação psicomotora, colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor, seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista.

Desse modo, devemos sim abranger a Psicomotricidade de forma clara e indicar quais são suas vertentes e seus direcionais, para que sejam usados com mais frequência e determinação.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da psicomotricidade na psicopedagogia clínica, levando os psicopedagogos a terem a consciência da grande relevância da utilização da Psicomotricidade em suas clínicas.

É possível observar que alguns psicopedagogos têm como foco em suas clínicas a realização de trabalhos passivos, isto é, sem a utilização do movimento e do lúdico, sem variar seus métodos. Nas poucas vezes que acontece, a Psicomotricidade é utilizada somente para testes e não no desenvolvimento das sessões no trabalho de intervenção.

A Psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano e fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos; ou,

numa linguagem mais neurocientífica, associar o corpo, o cérebro e os ecossistemas envolventes, ou seja, tudo que faz um movimento ser inteligente ou psiquicamente elaborado e controlado (BARRETO, 2012).

A Psicomotricidade não deve ser encarada apenas como uma técnica de educação física, trata-se de uma ciência ampla que envolve conceitos psicológicos, psiquiátricos, psicossomáticos, psicolinguístico, sociológicos, entre outros.

Assim, através de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se com este estudo introduzir a Psicomotricidade de forma clara no âmbito das clínicas psicopedagógicas, tornando-a uma disciplina de uso contínuo.

## 2 PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

### 2.1 A Psicomotricidade

De acordo com Oliveira (2002), o termo Psicomotricidade apareceu pela primeira vez com Dupré em 1920, representando um entrelaçamento entre movimento e pensamento.

A psicomotricidade faz parte do mundo em todos os sentidos e disciplinas. É possível ver a Psicomotricidade em atos simples como o caminhar e complexos como saltos de ginásticas, e mais, podemos fazer desta ciência uma grande parceria nos métodos básicos de aprendizagem.

Le Boulch (2007, p. 39) destaca que: A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica na escola primária, ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolas e escolares, estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralidade, situar-se no espaço e dominar o tempo.

O estudo psicomotor está envolvido em várias fases do cognitivo e níveis aprendizagem e se relaciona multidisciplinarmente.

A emoção está intimamente ligada à psicomotora. Atos de insegurança, por exemplo, podem trazer problemas motores, atrofias, baixo desenvolvimento postural, entre outros. Fonseca (2008, p. 43) enfatiza que, “A Psicomotricidade visa privilegiar a qualidade de relação afetivo-emocional e o controle de postura, a sua lateralização e direcionalidade. Nelas, o corpo e a motricidade são abordados como unidade e totalidade do ser”.

É preciso compreender que estamos trabalhando com o corpo e a imensa estrutura que ele representa, tanto para os outros como espectadores do nosso

corpo, como para nós habitantes eternos dele, sabendo então que o corpo pode ser o responsável por várias modificações psicológicas. (FÁVERO; CALSA 2019).

Diante de tudo isso, cabe aqui apenas alertar a grande importância da Psicomotricidade na maturação e desenvolvimento da criança.

Fonseca (2008, p. 47) acredita que “Até na aquisição da linguagem, a motricidade é a característica existencial e essencial da criança, é a resposta preferencial e prioritária às suas necessidades básicas e os seus estados emocionais e relacionais”. Oliveira (2002, p. 39) vai além quando declara que: “Um bom desenvolvimento psicomotor proporciona algumas capacidades básicas a um bom desempenho escolar e que a Psicomotricidade se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais”.

Além de estar presente na fase de desenvolvimento da criança, a Psicomotricidade também pode ajudar a resolver problemas de aprendizagem presentes anteriormente. A educação psicomotora pode permitir recuperar em parte o atraso de maturação nervosa aumentando seu vivido corporal (OLIVEIRA, 2002).

Podemos perceber com essas definições que a Psicomotricidade deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e que déficits podem ocorrer quando há sua falta, mas problemas também podem ser solucionados com o seu uso.

Para Piaget (1974), a inteligência é a resultante e o resultado da experiência do indivíduo. Segundo ele, “Através da experiência como ação e, portanto, como motricidade o indivíduo simultaneamente integra e incorpora o mundo exterior e o vai transformando” (p. 63).

Em sua maioria, as crianças se sentem mais a vontade com o movimento e o lúdico. Acredita-se que o envolvimento do ludomotor nas atividades de matemática, português, ciências, entre outras, seja de grande valor para a melhor retenção de conteúdo. Pode-se afirmar também que a falta de coordenação motora fina e global, esquema corporal, lateralidade, noção espacial, e temporal, discriminação visual e auditiva, equilíbrio estático, dinâmico e ritmo podem influir negativamente no desempenho escolar e causar problemas de aprendizagem sérios.

E válido ressaltar que a intenção deste trabalho é mostrar aos psicopedagogos o quanto importante é o psicomotor de seus pacientes, o quanto grande são seus ensinamentos e como podem ajudá-los, tanto no diagnóstico, quanto nas intervenções psicopedagógicas.

Para Wallon (1979, p. 55), “Movimento, pensamento e linguagem são uma unidade inseparável, o movimento é o pensamento em ato e o pensamento é o movimento sem ato”.

## 2.2 A Psicopedagogia

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 450), podemos encontrar a Psicopedagogia como a “Utilização da Psicologia (por meio de testes, prática de métodos ativos ou emprego da psicanálise)”.

Na visão de Bossa (2007, p. 20), “A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar levando em conta as realidades externas e internas da aprendizagem, e procurando estudar a constituição do conhecimento”.

Weiss (2001) acredita que a busca pela melhoria das relações com a aprendizagem e a melhor qualidade na construção da própria, tanto de alunos como de educadores, é um dos principais papéis da Psicopedagogia.

Para Bossa (2007, p. 25), “A Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las”.

Porém, sabe-se que se trata de uma disciplina que pretende ajudar a educar e reeducar crianças e adultos com problemas de aprendizagem através de uma interdisciplinaridade direcionada pelo psicopedagogo e tal interdisciplinaridade contará com quaisquer ajudas necessárias (fonoaudiologistas, neurologistas, psicólogos, pedagogos, psicomotricistas, oftalmologistas, entre outros) (CARON, 2019).

Scoz (2011, p. 23) afirma que a Psicopedagogia “É a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”.

Scoz (2011, p. 24) sintetiza a Psicopedagogia Como um campo de conhecimento que surgiu na fronteira entre Pedagogia e Psicologia, e que se encontra ainda em fase de organização, mas visa uma integração das ciências pedagógicas, psicológicas, fonoaudiológicas, neuropsicológicas e psicolinguísticas, para uma compreensão do fenômeno da aprendizagem humana.

Conforme Campos (apud OLIVEIRA; BOSSA, 2001, p. 209), a tarefa de um psicopedagogo é “integrar, aglutinar e operacionalizar conhecimento e práticas que se apresentam segmentos em diferentes áreas do conhecimento, transformando-as em partes de um novo todo”. O psicopedagogo dedica-se ao

estudo da aprendizagem com a finalidade de curar ou prevenir os seus problemas.

Paín (1989) acredita que a aprendizagem é um fenômeno imensamente complexo e seus distúrbios não podem ser atribuídos a nenhum fator determinante, pois são resultados da concorrência de uma série de fatores.

Na opinião de Bossa (2007, p. 26), a aprendizagem: “É responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se corpora ao mundo cultural, com uma participação ativa”.

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da Psicopedagogia.

Existem duas áreas de atuação da Psicopedagogia: a Institucional e a Clínica. O foco aqui é na clínica.

### 2.2.1 A Psicopedagogia Clínica

O trabalho clínico busca colaborar diretamente com o sujeito que já possua algum transtorno na aprendizagem, onde o psicopedagogo deve compreender de que maneira o sujeito aprende e se ele aprende, analisando a sua relação com o mesmo de forma a favorecer a aprendizagem.

Deve-se entender que um psicopedagogo clínico trabalha com o sujeito e no máximo com sua professora, mas não pode intervir na metodologia da escola, pois, cabe a um psicopedagogo institucional contratado pela instituição, intervir na sua metodologia.

Bossa (2007) entende a Psicopedagogia clínica como uma investigação e intervenção para que se compreenda o significado, a causa e modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades.

Ainda segundo Bossa (2007, p. 40), a Psicopedagogia clínica: Procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, orgânicos, culturais e pedagógicos que interferem na aprendizagem, para que possibilite situações que resgatem o prazer de aprender e ainda incluir o prazer de aprender e ainda incluir a integração entre os pais, professores e orientadores educacionais que façam parte do universo educacional do aluno.

O processo de atendimento em clínica, segundo Weiss (2001), passa por algumas etapas. Em sua normalidade, inicia-se com a queixa dos pais ou da escola e ainda segundo esta autora, a queixa não é apenas uma frase falada no primeiro contato, ela precisa ser executada ao longo de diferentes sessões, sendo fundamental refletir sobre seu significado.

Logo após a queixa, já é iniciada a primeira sessão diagnóstica, que servirá junto com várias outras para elucidar o que está acontecendo na realidade, ou seja, diagnosticar o real problema (CARON, 2019). Conforme Weiss (2001), as sessões de Psicopedagogia clínica devem ser realizadas junto com o sujeito e se possível com seus pais também.

Nesse sentido, Paín (1989) propõe que: A primeira entrevista seja feita com os pais e baseada no motivo da consulta, dela devem ser retirados o significado do sintoma na família e para a família. Além das expectativas dos pais quanto ao tratamento psicopedagógico e a observação do comportamento dos pais um em relação ao outro.

A realização de uma ficha de anamnese que contenha o maior número de informação possível é muito importante.

Weiss (2001) considera a entrevista de anamnese como um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico, destacando que ela possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua continuidade e das diferentes gerações.

Esta ficha deverá conter dados históricos do paciente que sejam relevantes para um levantamento de hipóteses sobre o possível problema do caso, portanto, ela deve ser bem direcionada e registrada. Winnicott (1975 apud WEISS, 2001, p. 55) afirma que “o essencial no primeiro contato com crianças é o uso da brincadeira do jogo, do lúdico, para criar uma relação amigável, um espaço de confiança”.

É baseado nesta citação que o próximo passo é enaltecido, que aborda o uso do lúdico no diagnóstico psicopedagógico ou a hora do jogo. “Todo profissional que trabalha com crianças sente que é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar” (WEISS, 2001, p. 57).

Fernandez (1991, p. 57) acredita que, “O brincar possibilita o desenvolvimento da significação de aprender. A hora do jogo psicopedagógico, supera a dicotomia, testes projetivos e ajuda a observar em seu operar, aqueles aspectos que foram estudados de forma isolada”.

Na clínica psicopedagógica, o lúdico não tem uma determinada fase para ser usado, devendo ser usado sempre. Na visão de Weiss (2001), o uso da caixa lúdica (caixa com brinquedos, lápis, papel, tinta, etc.), é válido nas sessões de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, não esquecendo que os materiais da caixa devem sempre direcionar a sessão ao intuito pretendido.

Para Caron (2019), durante as sessões psicopedagógicas o terapeuta deve realizar os testes que

acreditar necessários e que forem cabíveis a sua alçada. Entre estes testes, tem-se um de grande importância que é a avaliação do nível pedagógico, mas junto estará o seu funcionamento cognitivo e suas emoções ligadas ao significado do conteúdo das ações.

Deve-se pesquisar o que o paciente já aprendeu e definir o nível pedagógico para verificar a adequação à série que cursa (WEISS, 2001).

Outros testes muito conhecidos também são os de avaliação cognitiva ou provas de diagnóstico operatório ou ainda testes de Piaget, nos quais são avaliadas a noção de conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos, conservação da quantidade de matéria, conservação do peso, conservação do volume, dicotomia (mudança de critério), quantificação da inclusão de classes, seriação de bastonetes, combinação de fichas duplas (pensamento formal) e permutações possíveis com um conjunto determinado de fichas. Lembrando que estes testes estão ligados diretamente com a idade da criança e, por isso, cada um deles é determinante até uma certa idade, por exemplo, o teste de seriação de bastonetes será realizado com ausência completa de séries por uma criança de 3 a 4 anos (SANTOS, 2008)

Após o fim das sessões de diagnósticos, ou seja, depois que o terapeuta chegou a uma conclusão sobre qual seria o real problema, deve ser feita uma devolutiva, ou seja, uma satisfação aos pais e a criança de qual é o real diagnóstico e quais serão os próximos passos (SANTOS, 2008).

O que se entende por devolução é “a comunicação verbal feita ao final de toda avaliação, em que o terapeuta relata aos pais e pacientes os resultados obtidos ao longo do diagnóstico” (WEISS, 2001, p. 62).

Para os pais, segundo Weiss (2001), apenas a apresentação de conclusão não é o suficiente, deve-se aproveitar o espaço para que os pais assumam realmente o problema.

A criança deve ser comunicada de uma forma apropriada à sua idade. O terapeuta deve ter total certeza do entendimento completo da situação pela criança. Se necessário for, o terapeuta deve fazer um encaminhamento a outros profissionais que estejam relacionados ao caso, ou solicitar que sejam feitas sessões de intervenção pelo próprio psicopedagogo, que serão realizadas de formas diferentes dependendo do caso a ser resolvido (SCOZ, 2011).

Percebe-se então que a clínica psicopedagógica é um lugar onde as possibilidades técnicas são enormes, ou seja, tem-se um leque de possibilidades de tratamentos. Portanto, diante de tal certeza não se pode dispensar a Psicomotricidade ou apenas aplicar os testes psicomotores e se esquecer de usá-

la para a real solução do problema de aprendizagem apresentado.

### 2.3 O Uso da Psicomotricidade na Psicopedagogia Clínica

Oliveira (2002) acredita que a Psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno. Um bom desenvolvimento psicomotor proporciona algumas capacidades básicas para um bom desempenho escolar.

Nesse sentido, a educação psicomotora pode ser caracterizada como uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais.

De Meuer e Staes (1999, p. 38) destacam que, “A Psicomotricidade ajuda a viver em grupo, e nos exercícios psicomotores as crianças devem respeitar regras, devem se respeitar, devem esperar a sua vez, entre outros valores sociais e afetivos vinculados à educação psicomotora”.

Le Boulch (2007) afirma que existe uma forma de desatenção que está diretamente ligada aos problemas de organização da imagem do corpo, caracterizada por excesso motor e verbal e incapacidade de exercer de maneira prolongada a sua atenção.

O autor acima ainda ressalta que a família tem grande culpa de tal distúrbio, visto que, na maioria das vezes, o ambiente familiar é repleto de atitude equivocada, com excesso de permissividade e ausência de referências espaciais e temporais. O real problema nesse caso é a incapacidade de controlar tais impulsos. É preciso que essa criança seja impedida de fazê-los.

O trabalho psicomotor beneficia no controle da motricidade, utilizando o ritmo associado ao controle tônico e o relaxamento. Desse modo, se trabalharmos o controle e o relaxamento, certamente conseguiremos uma atenção maior por parte da criança (LE BOULCH, 2007).

Fávero e Calsa (2019, p. 20) elucidam que, “Antes que a criança aprenda a ler, o trabalho psicomotor terá como objetivo lhe proporcionar uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas de disgrafia”. E dizem ainda que, “Quando a criança não tem gestos harmônicos, habilidades manuais adequadas, grafismo hesitante, ou leva muito tempo para se vestir, certamente ela tem alguma perturbação em sua coordenação” (p. 21).

A coordenação motora é parte importante no processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, Oliveira (2002) acredita que a escrita pressupõe um desenvolvimento da coordenação motora fina, que irá auxiliar para uma melhor precisão dos traçados e preensão correta do lápis.

Le Boulch (2007, p. 51) salienta que, “Exercícios de escrita trabalham a habilidade manual e melhora as praxias finas das mãos e dos dedos, ajudam no controle da rapidez e na conservação de sua constância e ajudam na manutenção do ritmo do traçado”. Conforme Caron (2019), percebe-se que tanto na dislexia ou como no déficit de atenção pode haver um problema psicomotor, que só será resolvido através de exercícios motores que poderão ser mais eficazes se realizados de maneira lúdica.

De Meuer e Staes (1999) afirmam que uma criança que não tem direção gráfica, escreve “em espelho” ou tem dificuldades de discriminação visual, certamente tem perturbações da lateralidade.

De acordo com Oliveira (2002), uma perturbação na lateralização ocasionará possivelmente um ritmo de escrita lento, uma má postura e um déficit na coordenação motora fina. Na maioria das vezes, isso acontece porque a criança não tem força e precisão suficientes para imprimir maior velocidade e pressão.

Mais uma vez nos conscientizamos de que a educação pelo movimento tem um grande valor no desenvolvimento da criança, podendo nos ajudar a resolver problemas básicos de aprendizagem.

Nessa direção, Le Boulch (2007, p. 55) afirma que, “Uma boa adaptação escolar no momento do aprendizado da leitura e da escrita, depende em parte, da orientação espaço-temporal. Muitas desordens do comportamento escolar tem como causa inicial uma perturbação desta função”.

Um déficit na estrutura espacial pode levar a criança a ter uma dificuldade em encontrar suas coisas, confundir letras e números (n e v, ou e on, b e p, 6 e 9); nos cálculos não percebe a ordem das dezenas e das unidades, não percebe ordem de palavras, se perde na leitura, erra cálculos básicos, enfim, vários outros problemas de aprendizagem podem ser esclarecidos e reeducados com exercícios de estruturação espacial (OLIVEIRA, 2002).

Na opinião de Oliveira (2002), a falta de organização espacial é um fator muito encontrado, inclusive em adultos, fazendo com que o indivíduo esteja constantemente se chocando e esbarrando em objetos, apresentando, muitas vezes, indecisões quando precisa desviar de alguma coisa.

Não se pode esquecer que nas clínicas psicopedagógicas, é possível encontrar crianças, adolescentes e adultos que necessitam de ajuda psicomotora, cognitiva ou pedagógica.

A falta de estruturação espacial pode fazer com que o indivíduo tenha dificuldades em respeitar a ordem e sucessão das letras nas palavras, dificuldade em reversibilidade e transposição e dificuldades para

compreender relações espaciais. Lembrando que “a estruturação espacial está intimamente ligada à estruturação temporal e, portanto, não se pode conceber um sem se falar no outro” (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

Segundo Barreto (2012), uma criança com problemas na estruturação temporal pode não perceber os espaços entre as palavras, o que vai mais depressa ou devagar, ter confusão na ordenação de elementos de uma sílaba, não perceber números que faltam em cálculos e ter dificuldades em representação mental sonora.

Distúrbios que ocorrem nos elementos básicos da Psicomotricidade podem causar danos grandes ao sujeito e, se não forem encarados de forma correta, segundo sua origem, de nada irá adiantar, pois, de uma forma ou outra ele irá voltar. Um psicopedagogo deve encontrar a real origem do problema e só assim conseguirá êxito total (CARON, 2019).

Segundo Visca (2015), a Psicopedagogia se utiliza dos conhecimentos da área da psicomotricidade não para o treino de um organismo, mas sim, como possibilidade de se ter um corpo enquanto instrumento de conhecimento, de articulação do pensamento. Temos nosso corpo para conhecer o Outro e para receber o conhecimento desse Outro. Esta é a base para o estabelecimento de uma relação ensinante-aprendente saudável.

Assim, de acordo com Lourenço (2019), o trabalho psicopedagógico à luz da psicomotricidade poderá basear-se em:

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

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

Gonçalves (2019) afirma que a brincadeira de faz-de-conta, quando desenvolvida no espaço psicodramático exerce uma função muito importante no desenvolvimento infantil. Concorda-se plenamente com ela, pois na brincadeira de faz-de-conta tem a possibilidade de vivenciar vários papéis como: líder, como pai, como mãe ou qualquer outro papel e pode expressar vários tipos de “colocar para fora” o que pode estar lhe causando algum tipo de conflito, perturbação ou ansiedade.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança põe em

prática o exercício de imaginar, pois no ato de brincar a criança imagina, cria imagens para situações que ela vivencia ou vivenciou (GONÇALVES, 2019).

O psicopedagogo deve usar a brincadeira de faz-de-conta dentro do espaço psicodramático, como um auxílio a mais que possibilite à criança expor seus conflitos inconscientes, que de alguma forma estão impedindo sua aprendizagem, possibilitando a ela o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e espontaneidade (GONÇALVES, 2019).

As circunstâncias de realização da tarefa educativa mudam com tal rapidez, que conceitos se vão sucedendo e se tornando arcaicos.

Em consequência, a psicopedagogia deve ser fértil em criatividade, promovendo a célebre adequação da teoria à prática, antes que os matizes dos equacionamentos percam a atualidade e adquiram matizes diversos, redundando, assim, em aspectos contraproducentes aos fins propostos (VISCA, 2015).

O Psicopedagogo trabalha com jogos, escrita, expressão corporal, tentando entender tanto a parte do processo cognitivo da aprendizagem quanto à possibilidade de essa criança poder expressar sua afetividade e poder mostrar sua vontade de aprender durante esse trabalho psicopedagógico, seja na escola ou na clínica (SANTOS, 2008).

Todo o conjunto se orienta no sentido da conquista de uma educação cada dia melhor, que sirva para formar homens novos, com uma compreensão mais viva de seu próprio destino e com capacidade suficiente para transformação em agentes do progresso para a sociedade em que vivem.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este trabalho pode auxiliar inúmeros profissionais que não possuem uma intimidade com a Psicomotricidade e que não sabem o quanto essa ciência pode ser útil dentro das clínicas de Psicopedagogia.

Seja na dislexia, na discalculia, na dispraxia, nos déficits de atenção, na hiperatividade, ou em qualquer outro problema que venha ao encontro do psicopedagogo, acredita-se plenamente que a Psicomotricidade irá ajudar de uma forma mais prazerosa, dinâmica e lúdica, proporcionando uma atividade fora do âmbito de uma sala, em lugares abertos, amplos e divertidos. Além disso, irá auxiliar a resolver problemas que pareciam sem solução, pois não estavam sendo vistos da maneira correta, ou seja, pelo ângulo da Psicomotricidade.

Com este trabalho podemos concluir que crianças com problemas de aprendizagem podem estar sofrendo por falhas no sistema motor, e, portanto, após este diagnóstico, precisam de uma intervenção direcionada à parte psicomotora.

Por meio da linguagem corporal, existem maneiras de auxiliar a aprendizagem, o raciocínio matemático, o desenho, as linguagens verbal e escrita, etc. Assim, a psicomotricidade também pode e deve ser usada como intervenção psicopedagógica no tratamento e prevenção dos distúrbios de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação se faz em três campos de igual importância para a formação de um adulto saudável, ajustado e produtivo: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Destes é o psicomotor que permite mais precocemente a aplicação de uma educação formal. Portanto, a educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares. Ajuda a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver atividades educativas, propostas como exercícios de análise, lógica, relações etc.

Assim sendo, o psicopedagogo deve fazer uso das expressões corporais em jogos, psicodrama, dança, etc. como ferramenta de trabalho utilizada tanto na prevenção dos distúrbios de aprendizagem, como no tratamento dos mesmos, para obter resultados mais positivos.

Todo o conjunto se orienta no sentido da conquista de uma educação cada dia melhor, que sirva para formar homens novos, com uma compreensão mais viva de seu próprio destino e com capacidade suficiente para transformação na sociedade em que vivem.



**Cristina Aparecida Miranda da Silva**  
**[cristinamiranda.psico@gmail.com](mailto:cristinamiranda.psico@gmail.com)**

Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, em Arte na Educação, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Arteterapia, formada em Artes Visuais. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na área da educação; foi professora na rede municipal de Osasco por 12 anos. Atualmente, Gerente Socioeducativa no terceiro setor. Intitulada professora inovadora município de Osasco nos anos de 2016, 2017 e 2018.

BARRETO, S. J. *Psicomotricidade, educação e reeducação*. 4ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2012.

BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir de prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARON, J. *Psicomotricidade: um recurso envolvente na Psicopedagogia para a aprendizagem*. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/208\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/208_1.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2019.

DE MEUER & STAES. *Psicomotricidade – Educação e Reeducação: Níveis Maternal e Infantil*. São Paulo: Manole, 1999.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. *As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia*. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr, 2009. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a13Faveiro03.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

FERNANDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada – Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. 10º ed. São Paulo: Pòsitivo, 2010.

FONSECA, V. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONÇALVES, J. E. *A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico*. Disponível em <<http://www.aprender-ai.com>>. Acesso em: 24 set. 2019.

LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora – A Psicocinética na Idade Escolar*. Tradução de Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOURENÇO, C. *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade*. Disponível em:

<<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dificuldades-De-Aprendizagem-e-Psicomotricidade/99724.html>>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico*. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. *A Avaliação Psicopedagógica da Criança de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PAÍN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zaha, 1974.

SANTOS, A. S. et al. *O lúdico e a Psicopedagogia*. Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VISCA, J. *Mosaico Psicopedagógico: textos e reflexões*. Tradução Laura Monte Serrat Barbosa. São Paulo: Pulso, 2015.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento – Ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.





# PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Fernanda Aparecida Souza Silva  
fass.souza7895@gmail.com

**Palavras-chave:** Deficiência Auditiva. Inclusão. Estratégias. Processo de ensino e aprendizagem. Escolas públicas.

## RESUMO

Este artigo apresenta alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças da educação infantil e ensino fundamental com deficiência auditiva. Aborda-se a contribuição da psicopedagogia na inclusão de alunos com deficiência auditiva nas escolas públicas. Conclui-se que o psicopedagogo tem papel muito importante como mediador desse aprendizado, orientando e dando o suporte necessário aos professores, visando a adoção de estratégias adequadas à realidade ou condição de seus alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por diversos problemas, especialmente relacionados à qualidade, mas também no tocante às dificuldades nos processos de aprendizagem, afetando muitos alunos, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência. O processo de ensino e aprendizagem requer mais do que a transmissão de conteúdos, pois se deve estimular o aluno a buscar o conhecimento. Para tanto, se faz necessário conhecer profundamente as necessidades do aluno, a fim de buscar estratégias para superar tais problemas.

A psicopedagogia também tem como finalidade atuar na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem, promovendo a melhoria da autoestima, a alegria e a vontade de aprender dos alunos com histórico de problemas ou fracasso escolar. Neste artigo, enfoca-se a deficiência auditiva, pois, apesar de reconhecida nas atuais políticas e legislações educacionais, que favorecem o acesso e inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade especial, na prática, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Apesar dos grandes esforços para a melhoria da qualidade na educação de crianças, especialmente no ensino fundamental e médio, ainda há uma lacuna em relação à educação de alunos com deficiências, especialmente a auditiva.

Estão sendo feitos grandes esforços para levar todas as crianças em idade primária à escola e completar a educação fundamental, mas isso não inclui crianças deficientes, especialmente em países menos desenvolvidos. A primeira barreira surge de ideias equivocadas que centralizam o problema na criança e sua deficiência, ao invés de reconhecer que a sociedade é que precisa mudar sua maneira de enxergar as pessoas, rompendo com as barreiras que aumentam a discriminação.

Por décadas, as crianças com deficiência foram segregadas em escolas especiais, destinadas para

aquelas com necessidades especiais ou com dificuldade de aprendizado. Assim, não permitindo que as crianças deficientes fossem estimuladas a alcançar o seu potencial de desenvolvimento. Além disso, não permitindo que os alunos sem tais necessidades tivessem a oportunidade de convívio e, assim, de aprender o que significa ser deficiente. Este cenário somente contribuiu para o aumento da discriminação e da exclusão das pessoas deficientes da sociedade. A inclusão requer o envolvimento e a transformação das escolas, para que a educação inclusiva se torne uma realidade e, então, provoque mudanças positivas na sociedade.

Muitas vezes, esta abordagem foi muito generalizada não conseguindo realizar as transformações necessárias para a efetivação da inclusão. Há inúmeros exemplos de inclusão de crianças deficientes no ensino regular, mas falta uma conscientização para que este processo se complete. O problema é que a inclusão, por vezes, é vista tanto por educadores, quanto pelos demais alunos, pais e demais atores da escola, como uma concessão, ou seja, a mera tolerância para a permanência do aluno deficiente na escola.

Porém, isso precisa mudar, pois todos estão perdendo com isso: o aluno deficiente, os demais alunos, a escola e a sociedade. A escola pública – e também a privada – são espaços democráticos que servem para a formação dos alunos, a fim de torná-los cidadãos participantes da sociedade. Para tanto, a escola deve ser um lugar de treinamento para a vida, onde o aluno aprenda a conviver com as diferenças de todos os tipos, sejam culturais, físicas, emocionais etc., para que, assim, possa atuar de maneira plena no meio em que vive.

Se não ocorrerem mudanças profundas e concretas, a partir de uma nova consciência, as crianças com deficiência não serão realmente incluídas, perpetuando uma situação vivenciada há séculos. A adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, em particular, o artigo 24, que exige o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo para todas as crianças, apresenta tanto um desafio como uma oportunidade para os países do mundo e a comunidade. (INR, 2014)

O artigo 24 da citada Convenção abrange diversos aspectos da educação nos diferentes estágios da vida das pessoas. A sua prioridade é encorajar as crianças com deficiência a frequentar a escola em todos os níveis (parágrafo 2 (a)). Afirma que a melhor maneira de fazer isso é focar os melhores interesses da criança (parágrafo 2 (b)). O artigo 24 também aborda as necessidades de educação do grande número de adultos com deficiência que não são

educados ou não são educados porque eles não conseguiram acessar a educação como filhos. Reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida (parágrafo 5). Isso inclui a educação para aqueles que adquiriram sua deficiência como adultos e, portanto, querem ou precisam de educação adicional, como treinamento profissional, diploma universitário e programas para apoiar a sua capacidade de trabalhar. (INR, 2014)

A legislação brasileira adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949, de 25.08.2009. Segundo dados das Nações Unidas no Brasil - ONUBR, de 2011, em todo o mundo, havia cerca de 1 bilhão de pessoas com deficiências, sendo que 80% desta população vive em países em desenvolvimento. Além disso, 150 milhões de crianças, menores de 18 anos, tem algum tipo de deficiência. (ONUBR, 2017). No Brasil, segundo dados do Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, de 2011, havia 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, representando 24% da população. (PORTAL BRASIL, 2016). Em 2015, apenas 403,2 mil pessoas com deficiência tinham emprego formal no mercado de trabalho brasileiro. (PORTAL BRASIL, 2016). Deste número 80 mil pessoas eram deficientes auditivas, com carteira assinada no Brasil, sendo esta a segunda deficiência com maior índice de empregabilidade no mercado formal. (PORTAL BRASIL, 2017).

Apesar de serem registrados aumentos na quantidade de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, tais dados revelam que há necessidade de criação de muito mais oportunidades de desenvolvimento e participação social para todas estas pessoas, que compõem importante parcela da população total.

Diante disto, o papel da escola torna-se fundamental, ao preparar alunos e a sociedade para consolidar a inclusão, de tal forma que sequer precise de uma nomenclatura específica, ao promover o acesso real e efetivo a todas as pessoas. Assim, educadores e psicopedagogos têm um importante papel na missão de uma mudança de visão e na conscientização da sociedade, partindo do suporte ao aluno e familiares, para assim contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Para este estudo adotou-se a pesquisa de revisão bibliográfica, com artigos e publicações disponibilizadas em bases de acesso eletrônicas de fontes oficiais, acadêmicas e científicas.

## 2. INCLUSÃO

Neste tópico, pretende-se abordar aspectos contraditórios da educação especial, mediante a atual política de inclusão, bem como a maneira excludente, seja por falta de informação, preparo ou conscientização, de como a sociedade tem tratado essa

questão.

### 2.1 A Educação Especial

Segundo Glat (2007), a finalidade da educação especial é criar condições para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, não mais o indivíduo isolado. Apesar disso, a educação de pessoas com deficiência ainda ocorrem em um ambiente segregado. Ainda, afirma o autor que, “a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização próprios”.

Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências toma força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população [...] (GLAT, 2007, p.347)

Assim, os alunos com deficiência passaram a frequentar as classes regulares, porém, a falta de estrutura e preparo da escola e professores, tornando o processo de inclusão, muitas vezes, em legitimação da exclusão. Muitos alunos com necessidades especiais acabam frequentando turmas separadas ou, se ficam em sala de aula, dependendo de sua condição, ficam segregados do restante do grupo.

De acordo com Prieto (2006), a escola começou a condicionar a matrícula em sala comum, não aceitando alunos com deficiência mental, psicose infantil, transtornos invasivos do desenvolvimento, dentre outros. Porém, mesmo aqueles que não pertenciam a esse grupo e conseguiam se matricular, estavam fadados ao fracasso, sendo encaminhados para classes e escolas especiais, o que contribuiu para que a inclusão não alcançasse seus reais objetivos. Diante desse cenário, foram instituídas diversas reformas, com a criação de políticas públicas destinadas a inclusão.

Analisando a informação de Ferreira (2006), a respeito do discurso da integração, isso ocorreu pela ampliação do acesso de maneira quase exclusiva em locais menos apropriados para a efetivação da integração escolar e social. A inclusão escolar abrange diversas concepções de ideias, valores e teorias. A educação inclusiva é composta por vários significados, englobando tanto a inclusão parcial, quando a escola procura se adaptar à algumas necessidades do aluno, ou ser mais abrangente, quando todo o processo de ensino e aprendizagem é adaptado (PRIETO, 2006).

As necessidades dos alunos considerados especiais são muito distintas, por isso cada situação merece análise cuidadosa. No caso dos alunos com deficiência auditiva, os aspectos a serem avaliados são

variados, e também as dificuldades. Há crianças com deficiência auditiva que foram estimuladas desde pequenas, aprendendo a se comunicar de alguma forma, inclusive na Língua de Sinais, enquanto outras somente começam a ser estimuladas quando chegam na escola, acarretando em dificuldades de aprendizagem bastante distintas entre esses indivíduos.

## 2.2 Educação Inclusiva

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido priorizada na política educacional brasileira, e também de outros países. As declarações internacionais, especialmente, as de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), e diversos dispositivos legais que garantem a irreversibilidade da proposta, como a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dentre outros.

O direito à educação é um direito ao ensino regular, promovendo a aprendizagem compartilhada, tanto em relação aos espaços, quanto às experiências. Apesar disso, na prática, ainda há muita controvérsia, com posicionamentos que levam a legitimação da exclusão. Os discursos produzidos sobre a educação inclusiva são antagônicos e desconsideram a complexidade do processo.

A abordagem sobre educação inclusiva se relaciona ao respeito às diferenças e especificidades de todas as pessoas, sejam elas consideradas com necessidades educacionais especiais ou não, em conformidade à Constituição Federal Brasileira, que reconhece os direitos fundamentais da pessoa humana, em suas diversas esferas. Entretanto, para que a inclusão se consolide na sociedade, há necessidade da implementação de novas práticas no campo social, especialmente, na Educação (MELLO et al., 2012).

Neste contexto, a escola também enfrenta dificuldades, em relação à infraestrutura e materiais, mas, principalmente, dos professores, alunos e os pais de crianças com necessidades especiais, relacionadas a valores, sentimentos e preconceitos, que existem na sociedade e que repercutem também no ambiente escolar. As estratégias e condições de ensino limitam o trabalho pedagógico, pois sequer uma estrutura física adequada tem sido oferecida aos alunos com necessidades especiais na grande parte das escolas. Além de serem poucos os professores e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem que estão suficientemente preparados para o processo de inclusão (MELLO et al., 2012).

Porém, com as novas diretrizes de universalização e democratização do ensino, uma nova realidade vem, aos poucos, se efetivando, muito embora ainda haja muito a ser feito em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar.

De maneira geral, é fundamental que sejam proporcionados todos os recursos visando assegurar a inclusão de pessoas diferentes, identificando suas necessidades e favorecendo seu desenvolvimento e autonomia. Entretanto, para que as mudanças ocorram, é preciso haver a participação dos atores da escola e parcerias, bem como firmar parcerias com profissionais e entidades fora da escola. Torna-se fundamental a necessidade de participação de todos para a melhoria da educação e o compromisso da sociedade na inclusão das pessoas com necessidades especiais (ARAÚJO, 2010).

O grande desafio é fazer com que a sociedade compreenda que a inclusão é de responsabilidade da coletividade, que deve trabalhar juntamente com a escola, ou seja, não pode ser deixada apenas para o professor ou para a família, mas todos devem trabalhar juntos, cada qual fazendo a sua parte. Somente assim se estará assegurando que os portadores de necessidades especiais tenham respeitados seus direitos de cidadãos (ARAÚJO, 2010).

Mesmo existindo algumas iniciativas mais ou menos concretas em favor das pessoas portadoras de necessidades especiais, somente num período mais recente esses procedimentos deixam de ser vistos ou praticados como meio de assistencialismo ou tratamento digno à pessoa, para se converterem em atitudes que visem o bem-estar, qualidade de vida e concretização da inclusão na sociedade (ARAÚJO, 2010).

Para isso, torna-se fundamental a necessidade de coerência entre as políticas públicas voltadas para a educação e o papel da sociedade em relação à oportunidade de acesso dos alunos, tanto na escola quanto nos diversos setores da sociedade (ARAÚJO, 2010).

O aluno com necessidades especiais pode ser considerado diferente, tendo-se em vista que todas as pessoas são diferentes entre si, porém, é papel da escola não permitir qualquer tipo de preconceito, discriminação e desigualdade, que é o desrespeito ao direito de igualdade de todas as pessoas (GIMENEZ, 2006).

A educação inclusiva visa assegurar o acesso e o percurso escolares bem sucedidos a todos os educandos em uma escola capaz de responder aos desafios oriundos das diferenças de seus alunos. Para isto, é necessário um movimento de renovação pedagógica, promovendo a ruptura com velhos padrões e práticas (GIMENEZ, 2006).

Há necessidade de fortalecimento do princípio de uma educação inclusiva, tendo como referência o educando no centro do processo e a escola como espaço privilegiado de formação e construção de conhecimento. Neste sentido, a escola poderá

construir competências e estratégias de aprendizagem, a partir das necessidades reais dos alunos (ARAÚJO, 2010).

A Educação Inclusiva pode ser um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e, para isso, sendo fundamental que se identifique e estirpe as causas da exclusão social. Não se trata de uma tarefa fácil, tanto do ponto de vista de mudança de consciência, quanto à adequação de métodos e estratégias de ensino. Como afirma Macedo (2002, p. 2): "Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; o que significa promover a interação entre crianças de outro modo."

A escola necessita trabalhar com essas diversidades a fim de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem. A educação inclusiva requer uma mudança no trabalho do professor, tanto em relação à sua postura quanto às estratégias, objetos utilizados e da maneira como se organiza o espaço e o tempo em sala de aula. Para isso, há necessidade de uma completa revisão de estratégias, a partir da grade curricular e dos critérios de promoção ou avaliação. O problema é que a escola ainda insiste em manter uma estrutura de dependência ou de independência, porém é necessário que haja uma relação de interdependência, envolvendo todos os envolvidos no processo, professores e alunos. A interdependência se caracteriza pelo raciocínio da relação, cujas características são a indissociabilidade, a complementariedade e a irredutibilidade (MACEDO, 2002).

A criança com algum tipo de necessidade especial pode ter uma visão de mundo, ou de certos aspectos, que uma criança sem necessidades especiais pode não perceber, como, por exemplo, a sensibilidade, a criatividade e, especialmente, a forma carinhosa e envolvente com que muitas delas se expressam, embora nem sempre isso ocorra por meio de palavras.

A inclusão escolar deve representar uma oportunidade para que todos repensem sobre o tema sem preconceitos, aprendendo nas relações com os outros. E a escola é um espaço favorável para a formação de valores e a inclusão da pessoa na sociedade, independente de ter ou não qualquer tipo de deficiência.

### **2.3 A inclusão de crianças surdas e o papel do psicopedagogo**

Aprender a ler é vital para que o indivíduo participe da sociedade, especialmente em se tratando de surdos. Porém, o processo de aprendizagem da leitura é mais demorado e problemático para esses indivíduos, que somente conseguem chegar à autonomia na leitura na idade em que as crianças ouvintes já estão no ensino médio, devido às habilidades naturais necessárias para que este desenvol-

vimento ocorra.

As crianças surdas têm problemas com habilidades baseadas em texto, como a identificação de palavras, morfossintaxe e com competências baseadas no leitor, como memória de trabalho, a metacognição e o conhecimento prévio. Embora a maioria dos estudos mostre dificuldades de crianças surdas em muitas habilidades que são necessárias para a leitura, a interação e as relações causais entre essas habilidades ainda não foram demonstradas. (KNOORS et al., 2008).

As crianças surdas interpretam o significado da leitura do vocabulário novo dentro da linguagem existente e sistemas conceituais. Para as crianças surdas de programas de educação bilíngüe que dominam a língua de sinais, isso favorece a criação de associações entre sinais conhecidos e vocabulário e leitura desconhecida. A relação entre os sinais e palavras escritas é arbitrária e precisa ser cultivada em práticas pedagógicas envolvendo a leitura. (KNOORS et al., 2008).

Os professores utilizam as palavras escritas, o alfabeto digital e os sinais em conjunto para ensinar as crianças o novo vocabulário e leitura. Essas técnicas, denominadas como encadeamento, também são utilizadas por professores de crianças surdas em programas de educação bilíngüe. Deste modo, seria interessante uma maior intensidade na qualidade da leitura de vocabulário e técnicas de instrução baseadas no sinal, como encadeamento, visando favorecer o aprendizado do vocabulário e da leitura. (KNOORS et al., 2008).

Mesmo não tendo relação com o comprometimento cognitivo, a perda auditiva pode interferir o acesso à linguagem, se os pais não são fluentes em língua de sinais. Normalmente, isso leva a competências linguísticas mais fracas em todos os níveis, que perturbam o processo de aprender a ler, tanto a nível de decodificação como de compreensão da língua (Lederberg et al., 2013).

Estudos sobre intervenções de leitura para crianças surdas concentraram-se em intervenções corretivas em idade escolar. Ainda na pré-escola pode ser um momento especialmente importante para o desenvolvimento da alfabetização em crianças surdas. Quando isso não ocorre, a alfabetização das crianças surdas torna-se um desafio para os professores. (Easterbrooks, Lederberg e Connor, 2010).

As intervenções de alfabetização da criança surda são semelhantes às empregadas para crianças ouvintes, mas com adaptações. Durante as duas últimas décadas, muitos avanços influenciaram os resultados de linguagem e alfabetização para crianças surdas, especialmente a identificação precoce da deficiência auditiva, aumentando a chance da criança entrar na escola com competênci-

as linguísticas próximas ao esperado para a idade. (Lederberg et al., 2013).

Outro fator importante refere-se à disponibilização de novas tecnologias audiológicas que melhoram a percepção da fala e do acesso auditivo à linguagem falada. Este acesso é fornecido principalmente pelo implante coclear (IC) para crianças com severa a profunda perda auditiva, bem como por aparelhos auditivos digitais para aqueles com perdas menos graves. (Easterbrooks; Lederberg; Connor, 2010).

Estas mudanças significam que a aquisição da linguagem falada tornou-se mais viável para mais crianças surdas do que ocorria no passado. As crianças surdas com audição funcional podem adquirir a língua falada sozinha ou em combinação com o sinal. (Lederberg et al., 2014)

As crianças surdas com audição funcional enfrentam uma série de desafios que interferem no aprendizado da leitura. Devido aos atrasos de linguagem, as crianças surdas podem não conhecer as palavras que estão aprendendo a ler. Além disso, léxicos menores também podem resultar em consciência fonológica fraca. Algumas crianças surdas com audição funcional podem ter a aquisição de uma língua de sinais, que tem um fonológico diferente, gramatical e estrutura lexical de outro idioma (Lederberg et al., 2014)

Crianças surdas com audição funcional parecem precisar das mesmas habilidades fundamentais para aprender a ler que as crianças ouvintes. A maioria das crianças surdas apresentara déficits nessas habilidades em comparação com crianças ouvintes, com grandes diferenças individuais. Portanto, há uma forte razão para a intervenção precoce com crianças surdas com audição funcional. (Lederberg et al., 2014)

As intervenções específicas podem melhorar as competências de leitura fundamentais de audição em crianças jovens e têm efeitos positivos a longo prazo sobre a prevenção do fracasso na leitura. (Shanahan & Lonigan, 2010). Segundo Easterbrooks et al. (2010), o foco no desenvolvimento da linguagem é fundamental para a intervenção precoce de crianças surdas, mas a instrução em outros aspectos da alfabetização não é. A quantidade de aulas de alfabetização variou muito em salas de primeira infância para crianças surdas. Além disso, os professores de crianças surdas relataram que não ensinam fonética ou consciência fonológica, porque consideram a fonologia falada inacessível ou porque não estavam confortáveis para ensiná-la (Lederberg et al., 2014)

O uso de livro de histórias interativo de leitura dos pais (ou seja, a leitura dialógica) melhora o vocabulário receptivo do surdo em idade escolar. (Lederberg et al., 2014). Representações visuais (por exemplo,

sinais, alfabeto digital, gestos e imagens) servem de suporte para transmitir as informações do idioma ensinado na forma falada em diferentes graus, dependendo das necessidades das crianças. (Lederberg et al., 2014)

O vocabulário utilizado pelos professores na alfabetização e atividades de consciência fonológica estimula uma linguagem eficaz. (Lederberg et al., 2014). A maioria das crianças surdas entra no jardim de infância atrás de seus pares auditivos em sua consciência sobre a estrutura fonológica das palavras faladas e não mostram melhorias sem intervenção orientada, que geralmente resulta em representações fonológicas mais fracas e menores léxicos da palavra falada. No entanto, estas barreiras não impedem que elas sejam capazes de desenvolver a consciência fonológica durante os anos pré-escolares, desde que recebam intervenção eficaz. (Lederberg et al., 2014)

As estratégias de ensino concebido para ensinar correspondências letra-som são eficazes para crianças surdas sem audição funcional, o que não ocorre com o ensino da consciência fonológica utilizada no momento. É importante continuar a investigar quais estratégias de ensino podem ser empregadas para melhor ensinar leitura para todas as crianças surdas. (Lederberg et al., 2014)

As intervenções pré-escolares eficazes têm moderados a amplos efeitos sobre a audição e aquisição de consciência fonológica, o conhecimento alfabético e vocabulário, e estas intervenções podem evitar problemas de leitura futuros para muitas crianças (Shanahan & Lonigan, 2010). Deste modo, a inclusão do aluno com deficiência auditiva deve ocorrer desde a educação infantil, para favorecer o acesso aos recursos adequados para que consiga superar os obstáculos no processo educacional. Além disso, fazer valer seu direito a uma educação de qualidade.

Para isso, a escola necessita implementar ações significativas para os alunos em geral, mas que possam ser compartilhados com os alunos com deficiências auditivas. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com deficiência auditiva necessitam de ambientes educacionais que estimulem, desafiem e explorem todo seu potencial.

A inclusão do aluno surdo também deve considerar as diferenças culturais e sociais, sendo estabelecida uma educação bilíngue para esses alunos, com um currículo que respeite as diferenças em relação aos alunos ouvintes. Em todos os casos, é fundamental a avaliação psicopedagógica, mediante a prévia avaliação de um otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo, para que seja diagnosticada a severidade da perda auditiva e seja realizado o acompanhamento da criança.

Com os laudos que demonstrem o grau de severidade da perda auditiva, o psicopedagogo poderá realizar o diagnóstico e intervenção, visando encontrar a melhor maneira de promover o desenvolvimento escolar satisfatório.

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola (WEISS, 2008 p.29)

O diálogo entre escola, pais e psicopedagogo torna-se fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem das crianças com perdas auditivas.

O diagnóstico precoce, baseado no conhecimento teórico e prático vinculado na relação aprendizagem-família-escola, permitirá que o psicopedagogo favoreça a inclusão de maneira adequada tanto no meio escolar como no social. (WEISS, 2008). Além disso, a participação da família sempre é muito importante, especialmente em se tratando de crianças com necessidades especiais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das crianças com deficiências, inclusive auditivas, no ensino regular, vem ocorrendo, a partir da criação de leis que têm, aos poucos, mudado a concepção sobre as pessoas com necessidades especiais.

No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que a maioria das crianças com deficiências não apenas estejam na escola, mas participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Em muitas escolas, os alunos com deficiência auditiva já contam com um professor intérprete de Libras, pois trata-se de uma exigência legal. Porém, isso nem sempre é suficiente, especialmente quando não há recursos adicionais e preparo dos demais professores para lidar com estes alunos.

Deste modo, a inclusão pode continuar sendo uma forma de discriminação, pois, não basta colocar o aluno na sala de aula, mas favorecer a sua interação com os colegas e todos os professores. A efetivação da inclusão requer a participação da sociedade, com uma mudança de consciência sobre o papel necessária da trabalhada no cotidiano da escola regular, pois é direito não só do aluno surdo, mas de todos aqueles que têm alguma necessidade especial, frequentar e participar das atividades realizadas na sala de aula, como os outros alunos.

Neste sentido, a intervenção psicopedagógica pode contribuir para que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e família) possam se conscientizar de seus papéis

como facilitadores da inclusão.

A educação da criança com deficiência auditiva (perda parcial ou total) deve ser devidamente planejada, considerando-se as especificidades do indivíduo. Para tanto, o psicopedagogo deverá considerar os aspectos cognitivos, psicológicos, culturais e sociais, procurando despertar o desejo de aprender da criança, tenha ela necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. A escola deve ser um espaço de convivência democrática que realmente atue como formadora da cidadania de seus alunos.



**Fernanda Aparecida Souza Silva**  
**[fass.souza7895@gmail.com](mailto:fass.souza7895@gmail.com)**

Professora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Interprete e Interlocutora de Libras e professora. É licenciada em Letras pela FIZO - Faculdade Integração Zona Oeste, Pedagogia pela Faculdade Campos Salles, e Artes Visuais pela Unijales. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, (Facon).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>, 2010. Acesso em: 06 out.2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., & ConnoR, C. M.. Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American Annals of the Deaf* 155, 467-480. doi:10.1353/aad.201, 2010.

FERREIRA, Julio Romeiro. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: Notas Brasileiras. In: *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GIMENEZ, Roberto. inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>. Acesso em 05 out.2017.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D.; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Santa Maria, 2007. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acesso em 02 out.2017.

INR – INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. República Portuguesa, 08.09.2014. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 01 out.2017.

KNOORS, Harry; ORMEL, Ellen; VERHOEVEN, Ludo. The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Oxford Journals Medicine & Health & Social Sciences Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education* Volume 13, Issue 4 Pp.518-530, 2008.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. O sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com Síndrome de Asperger. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Piauí, 2011

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49, 15-30. doi:10.1037/a0029558, 2013.

MACEDO, Lino de. O autor propõe uma mudança no funcionamento institucional, que deverá obedecer à lógica da inclusão e não da exclusão. <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2191>. São Paulo, 15.07.2002.

MELLO, Eliane Mello; RODRIGUES, Marcia Cristina Gomes; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A inclusão social e a proteção jurídica das pessoas com necessidades especiais. XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. XI Seminário Interinstitucional. I Encontro Estadual de Formação de Professores; II Curso de Práticas Socioculturais interdisciplinares. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/mercosul/anais/.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

ONUBR. A ONU e as pessoas com deficiência. Nações Unidas, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 out. 2017.

PORTAL BRASIL. Cresce o número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Portal Brasil, 27.09.2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>. Acesso em: 06 out. 2017.

PORTAL BRASIL. Quase 80 mil pessoas com deficiência auditiva têm carteira assinada no Brasil. Portal Brasil, 26.09.2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/quase-80-mil-pessoas-com-deficiencia-auditiva-tem-carteira-assinada-no-brasil>. Acesso em: 06 out. 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:

um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (orgs). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. Estudos Surdos I: Integração/Inclusão na Escolar Regular. Petrópolis: AraraAzul, 2006.

Shanahan, T, & Lonigan, C. J.. The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39, 279-285. doi:10.3102/0013189x10369172, 2010.

WEISS. Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.





# MOTIVAÇÃO: FATOR IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM

Márcia Rodrigues de Oliveira Santos  
marciarodrigues.portugues@gmail.com

## RESUMO

Este artigo destaca importância da motivação no sistema escolar. apresenta-se a relevância da mesma no processo ensino-aprendizagem e a preponderância dele na aprendizagem dos educandos, tanto interna quanto externamente. Para a produção deste trabalho, a pesquisa bibliográfica será feita por meio de uma revisão da literatura específica sobre o assunto, pesquisada em artigos e livros de autores especialistas no assunto, como Bzuneck, Tapia e Barros. O interesse ou não dos alunos nos componentes curriculares diferencia a partir de inúmeros aspectos, individuais ou contextuais, relacionados à motivação. O objetivo desse artigo é espelhar sobre a atuação do professor como eixo motivacional com sua prática e a importância de proporcionar em sala um clima propício para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória e eficiente. As pesquisas realizadas permitiram concluir que para contemplar os anseios do aluno, este precisa estar motivado, bem como, para ensinar com qualidade o professor necessita estar motivado e saber motivar seu aluno. Além disso, é preciso ter consciência de que a relação entre a aprendizagem e a motivação é recíproca e pode gerar um resultado positivo na aprendizagem e desempenho do aluno.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo em questão define o que é motivação e destaca a sua relevância no contexto escolar e a interferência que tem a motivação no ensino e a aprendizagem. Assim, esse artigo tem como objetivo estudar o tema e entender o que motiva o aluno no processo de aprendizagem. Dessa forma, esse trabalho está dividido em três itens: a definição de motivação, a junção entre o ensino aprendizagem e as motivações específicas e externas do sistema educacional. A primeira parte define a motivação e como se ocorre o processo que move o indivíduo a ficar motivado. Na segunda parte, é importante uma reflexão com relação às ações pedagógicas no contexto escolar, pois é necessário que a motivação esteja relacionada com o ensino aprendizagem, o papel principal do professor é a de garantir que o aluno aprenda. Na terceira e última parte é definido e destacado a motivação intrínseca e extrínseca, conceituando a intrínseca de fator motivacional interno, pois se refere à pessoa que faz algo para se sentir gratificada, o que não ocorre no fator da motivação que é extrínseco que requer de recompensas materiais ou sociais.

O interesse pela motivação na aprendizagem é recente, os estudos mais antigos sobre a aprendizagem reduziam a motivação a uma condição menos importante. Atualmente, estes estudos levam a

entender que a relação entre a aprendizagem e a motivação desempenha um papel de relevância no processo educacional. Há uma relação direta entre a motivação e a aprendizagem, visto que a mesma pode ter influência na aprendizagem e no desempenho e vice-versa (Mitchell Jr, 1992; Pfromm, 1987; Schunk, 1991).

A motivação pode elucidar o motivo de alguns estudantes interessarem-se pelas atividades escolares, enquanto outros desinteressam-se pelas aulas, fazendo as atividades por obrigação.

Assim, pode-se que a motivação e o ensino aprendizagem estão relacionados. Sendo assim, esse artigo, apresenta a ligação entre estes dois itens como de suma importância para o contexto escolar.

## O QUE É MOTIVAÇÃO

Existem inúmeros estudos que tentam definir a motivação, visto que ela é considerada uma característica pessoal, internalizada, formada de motivos e objetivos pessoais que se concretizam nas correlações.

Segundo Jean Piaget (1896 – 1980), aprender é agir e, assim, é dever do professor proporcionar aos estudantes situações diversidades para que eles mesmos encontrem soluções e aprendam.

A motivação surge de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a esse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo (BZUNECK, 2009).

Ela, atualmente, é considerada como um processo primordial na aprendizagem dos alunos em sala de aula, já que o professor ao ir para o ambiente escolar vai se deparar com grandes desafios e muitas atribuições originárias do contexto educacional. É no ambiente escolar que o educador vai poder aprimorar e desenvolver o protagonismo dos alunos, e esse processo ocorre a partir das interações estabelecidas na escola. O incentivo para a aprendizagem escolar é um assunto relevante, em virtude das dificuldades que muitas instituições escolares enfrentam com relação ao interesse dos estudantes.

Observando que a motivação para a aprendizagem escolar se destaca como um desafio para os professores, faz-se necessário estudar na literatura alguns conceitos visando à compreensão dos seus significados. Para BZUNECK (2009, p. 9), “motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”.

É inegável que a motivação está vinculada à motivo e são estes motivos que mantêm o indivíduo atentos até que seus interesses sejam concretizados. Segundo WALKER (2002), motivação é a arte ou processo de iniciar e dirigir o comportamento na direção de certas metas ou objetivos. Ela tem relação com conduzir alguém a fazer alguma coisa pelo desejo puro de realizar, não porque foi obrigado a fazê-lo.

Os motivos proporcionam alternativas, aguçam a curiosidade, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo assegurando a sua persistência.

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas (MAEHR; MEYER apud BZUNECK, 2009, p. 10).

Os estudantes possuem inúmeros métodos individuais de avaliação do que realizam. Para muitos deles, o que fazem precisa de ser motivante, de preferência com pouco esforço e de ter algum significado. Assim, eles têm um certo interesse pelas tarefas propostas, e isso os conduz à mestria (Lourenço, 2008).

Para atingir esse objetivo, a pessoa necessita estar motivado, ou seja, deve ser induzido para tal objetivo. No processo de ensino aprendizagem ocorre o mesmo. O educador também deve estar motivado a ensinar os seus alunos a aprender e os educandos precisam ser motivados a se interessarem pelas aulas. Se um professor não estiver motivado, se não executa satisfatoriamente sua profissão, é muito difícil que seja capaz de motivar seus alunos, levá-los a se interessar pelas atividades escolares; definitivamente, não será capaz de motivá-los.

De acordo com BZUNECK (2009, p. 10) “o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades”. Essas particularidades, para o autor, são os recursos que as pessoas possuem e que dão condições a elas de realizarem tarefas diárias como habilidades, competências, tempo, energia e conhecimentos que podem ser experimentadas em prol de um processo de ensino aprendizagem.

A motivação está ligada à interação ativa entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas se desenvolvem, de acordo com TAPIA (1999). Este autor afirma que o processo motivacional não depende de um só fator. Ele realiza suas pesquisas, apresentando o aspecto contextual e pessoal. É importante destacar que a motivação é fator preponderante no sistema de ensino aprendizagem. Sem ela não há nem ensino e nem aprendiza-

gem, uma vez que o aluno que está motivado tem condições suficientes para novas aprendizagens, como protagonista de seu conhecimento e o professor motivado consegue seduzir o aluno neste processo. A motivação pode ser “Entendida como fator ou como processo, a motivação responde por determinados efeitos, dos quais se podem identificar os dois níveis de efeitos imediatos e efeitos finais” (BZUNECK, 2009, p. 11).

Assim, a motivação com resultados imediatos resulta no envolvimento interessado do aluno nas tarefas do ensino-aprendizagem, no qual o mesmo tem interesse para aprender e os resultados finais e tudo que foi construído e o resultado do efeito da aprendizagem.

A partir deste princípio, caso um professor motive seu aluno a aprender alguma coisa, esse poderá atingir resultados surpreendentes. Por outro lado, o aluno desmotivado não vai apresentar rendimento em suas aprendizagens. Partindo deste princípio, a motivação é, portanto, o processo que motiva o organismo para a ação a partir de uma ligação determinada entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação.

A motivação passou a ser um problema relevante em educação, pela simples comprovação de que, em similaridade de outras condições, sua ausência significa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desinteressados estudam muito pouco ou nem estudam e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Como último recurso, representa uma situação educacional que impede a constituição de indivíduos mais aptos para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se instruírem a aprender pela vida inteira. (MCCASLIN & GOOD apud BZUNECK, 2009, p. 13).

“Sem a aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém”, diz BZUNECK (2009, p. 13).

A motivação para aprender com atividades significativas deve ser o objetivo primordial da aprendizagem, essa é uma das tarefas essenciais de todo professor. Assim, observa-se que sem motivação não ocorre o ensino-aprendizagem. Por este motivo, este tema tem sido muito abordado no sistema escolar. BZUNECK (2009) afirma que professores de todas as esferas escolares reclamam dos alunos que são desmotivados e ainda afirmam esta ser a causa do fracasso ao próprio aluno.

Partindo deste princípio, o autor indica que para identificar os problemas da motivação do aluno é preciso levar em consideração dois aspectos que seriam os quantitativos e os qualitativos. Para ele, a motivação pode ter intensidades diferentes, relacionadas ao aspecto quantitativo e o aspecto qualitativo

que é o motivo que o aluno tem para estar motivado, isto é, sua bonificação seria a vontade por aprender. De acordo com BZUNECK (2009), nos últimos vinte anos houve um crescimento significativo de artigos e pesquisas relacionadas ao tema motivação no contexto escolar. O autor justifica que os estudos recentes destacam a importância da abordagem cognitiva, que, provavelmente, é a forma mais adequada de interceder no comportamento do aluno. Com certeza, são muito importantes as pesquisas sobre educação que fazem os estudiosos, mas é de suma importância a reflexão detalhada e organizada dos professores que passam muitas horas do dia ao lado dos alunos e que conhecem os problemas, as dificuldades, a falta de motivação de seus alunos e, logo, são os mais indicados para apresentar sua solução.

A motivação é considerada como fator determinante no contexto escolar, pois o maior interesse é o de aprender, entretanto esta não depende só do aluno, mas também do contexto em que ele está inserido tendo em vista que situações ambientais influenciam de forma significativa no processo de motivação. É importante destacar que a motivação surge nos alunos ou não em função do significado do trabalho que se pretende realizar, cabe ao professor criar contextos significativos para afetar a motivação no ensino-aprendizagem.

Este autor ratifica que “os alunos precisam ser motivados para tarefas significativas, desafiadoras, mesmo que sejam árduas, não prazerosas, exigentes e sob cobrança externa”. Sobre essa perspectiva, espera-se que o professor use de certos procedimentos de ensino para que desperte a motivação em sala de aula com alunos motivados. Com colaboração e cooperação o professor poderá conseguir com competência mediar todo o processo de ensino aprendizagem. TAPIA (1999) conclui que:

Se nós professores, não utilizamos atividades que manifestam a importância interna da aprendizagem almejada, ou se as mensagens utilizadas indicam que o que está em jogo é sair-se bem ou mal diante dos outros, em vez de gerar processos de enfrentamento motivacionalmente adequados, ativam-se a ansiedade e as estratégias de enfretamento centradas mais na consecução ou evitação de um resultado externo à própria aprendizagem (TAPIA, 1999, p. 44).

A motivação não é unilateral, parte de cada um e do contexto, como por exemplo, no ambiente escolar os acontecimentos devem estar relacionados com a interação entre alunos e professores, pois essa performance poderá contribuir para estimular ou retardar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em qualquer situação, a motivação do aluno relaciona-se com a motivação de seus professores. Partindo, inicialmente, da percepção de que é possível motivar todos os alunos, nasce de um

senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho (BZUNECK, 2009, p. 28).

Desta forma, observa-se que a motivação é fundamental para a profissão docente, podendo interferir e influenciar no desempenho pedagógico. Educadores motivados se sentem mais aptos, autoconfiantes e com a autoestima elevada. Assim, conseqüentemente, haverá a concretização da prática pedagógica. Quando isto acontece, o aluno fica satisfeito, encontrando um motivo interior para alcançar o sucesso, isto é, realizar pelo prazer da própria realização.

## Ensino Aprendizagem, a Motivação e a Relação Entre Eles

A motivação é a principal força motora que incentiva o aprendizado. E o interesse promove a motivação. Logo, sem interesse não há aprendizado. A aprendizagem ocorre em virtude das necessidades do indivíduo; estas tendem a gerar um desequilíbrio, fazendo com que rapidamente surjam os motivos que geram a energia propulsora, tensional que incentiva o indivíduo a buscar algo. Após os motivos, ele entra em motivação, que seria nada mais que a ação ou comportamento desencadeado em busca do objetivo (BARROS, 2000).

É sabido que é por meio da aprendizagem que o homem avança e é por ela que se explica o processo de evolução histórico e social é através da aprendizagem que o homem muda e transforma o meio.

Para LA ROSA (2003) o conceito de aprendizagem é um conceito prévio, uma condição essencial para qualquer elaboração teórico sobre o ensino.

Em seus estudos, BARROS (2000) destaca que a motivação pode ser tanto positiva quanto negativa, para ela a motivação negativa pode engendrar o medo ou ser percebida como uma ameaça pelo estudante. Comumente, a motivação negativa não ajuda para o aprendizado, mas pode ser útil em algumas situações, como com alunos confiantes demais ou impulsivos.

Por outro lado, a motivação positiva, para a ela, é a possibilidade ou aquisição de recompensas, o desejo de reconhecimento pelo professor.

Proporcionar um bom clima na sala de aula é a probabilidade de motivar os alunos para a aprendizagem e é inerente à tarefa do ensino, tanto quanto preparar as aulas. É uma tarefa do professor, da mesma forma que conhecer bem o conteúdo a ser ministrado.

Ele deve orientar e estimular o seu aluno para

conseguir sucesso no processo ensino aprendizagem, além de incentivá-lo para a busca de novos conhecimentos. A motivação envolve:

Um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo e que estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos (TAPIA, 1999, p. 77).

O elo entre motivação e aprendizado deve ser aplicada pelo professor para o bem do aluno. Se o educando precisa aprender algo a mais e não está motivado, o educador deve determinar aspectos motivacionais para que o aluno se interesse pelo o aprendizado. O formador que conhece a importância da motivação no aprendizado saberá que é preciso proporcionar situações que levem ao interesse pelo que está ensinando. Com isso, o aprendizado tornar-se-á muito mais significativo e prazeroso. A aprendizagem escolar é um processo de aquisição de determinados conhecimentos na área física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os efeitos da aprendizagem manifestam-se em transformações na atividade externa e interna do sujeito nas suas relações com o ambiente físico e social.

Enquanto constroem significados sobre os conteúdos trabalhados, o aluno vai fazendo representações que podem ser percebidos como estimuladoras e desafiantes ou inacessíveis ou, ainda, desprovidas de interesses, segundo CAMPOS (1987). Constrói, também, representações de si mesmo, que podem ser de pessoa competente, capaz de trabalhar em grupo, de solucionar os desafios apresentados pelos professores e colegas, ou ao contrário, de pouco hábil, incompetente sem recursos.

O processo de aprendizagem é básico na formação da pessoa humana. O homem tem uma capacidade ilimitada de aprender e aprende de várias formas: ensaio e erro, condicionamento, imitação, insight e raciocínio. Só dizemos que realmente ele aprendeu quando há uma mudança em seu comportamento, como resultado da experiência (TELES, 1994, p. 23).

Segundo LIBÂNEO (2013, p. 86) explica que “a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino”.

“Motivar a aprendizagem é relacionar o trabalho escolar aos desejos e necessidades do aluno. É apresentar “incentivos” que despertem, na criança, certos motivos que a levarão a estudar” (BARROS, 2000, p. 113).

Este autor afirma que os professores tradicionais usaram como incentivos as notas, os prêmios, os castigos, os elogios e a censura. Atualmente, os

professores precisam transformar o próprio trabalho escolar em motivação, estimulando, nos alunos, certos objetivos, como, por exemplo: o desejo de novas aprendizagens, de aceitação social e de traçar novos objetivos, novas metas.

Para que ocorra uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que haja um objetivo definido e o aluno tenha que se autoavaliar naquilo que estudou e aprendeu. Assim, a verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno está envolvido e empenhado em aprender, ou seja, quando está motivado.

O mais motivador para um aluno pode ser ter um bom professor. Por outro lado, diz que um bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos. Existem grandes professores intuitivos que possuem a capacidade de interagir com seus alunos. A simples presença dele já é motivadora. Quando entra na classe, a atitude dos alunos muda, mostrando-se dispostos a realizar tarefas que com outros professores pareciam impossíveis.

Para Vygotsky (2003), o pensamento propriamente dito é resultado da motivação, isto é, dos nossos anseios, necessidades e interesses. Faz parte de cada pensamento. Assim, não seria correto estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos (Paiva e Lourenço, 2009).

A motivação que alicerça o projeto pessoal de cada um é a principal fonte de energia do aprendiz. Despertar o desejo de aprender é, então, a primeira meta que compete ao professor cumprir uma aula (JULIATTO, 2013, p. 90).

Para MARTINELLI (2009), professores têm apresentado sua preocupação com relação à motivação dos alunos, pois a sua falta tem sido atribuída ao pouco comprometimento com os estudos. É fato que o aluno motivado apresenta melhor desempenho, se comparado ao que não esteja motivado, em virtude do investimento pessoal na tarefa que realiza.

A motivação apresenta um efeito na aprendizagem e no desempenho de cada aluno, como, também, a aprendizagem pode interferir na motivação. Assim, a motivação está relacionada diretamente ao aprendizado, mas, para que esse aprendizado aconteça é essencial que o aluno receba estímulos que podem ser de fatores externos (extrínseco) que estão ligados à interação, e internos ou direto, (intrínseco) Por fim, entende-se que a aprendizagem depende de motivos internos e externos, ou seja, sem estes, ela não acontece.

## As Diferentes Motivações

Após discorre sobre o que é motivação e sua importância na relação ensino aprendizagem, faz-se necessário falar sobre o que motiva o aluno e o professor. Para tanto, serão conceituados os concei-

tos de motivação intrínseca, referentes às condições do próprio sujeito, e às motivações extrínsecas, relacionadas aos motivos externos.

Estudos referentes às motivações evidenciam que é mais vantajoso que os envolvidos estejam internamente motivados. Acredita-se que alunos motivados intrinsecamente têm possibilidade de serem mais perseverantes, apresentam níveis de desempenho mais elevados e concretizam mais tarefas do que os que necessitam estímulo externo.

Segundo SCALON (2004), estudos realizados comprovaram que a aplicação constante de recompensas externas para alunos que, anteriormente, estavam interessados na realização pela própria realização, poderiam acarretar uma mudança de posição sobre si mesmo e sobre a situação, favorecendo, assim, condições para tornarem-se muito pouco motivados intrinsecamente.

TADEUCCI (2011), diz que quando se analisa a motivação deve-se levar em consideração o indivíduo e o ambiente onde ela ocorre. Para a autora, o ambiente social tem interferência no nível de motivação, tanto quanto as expectativas individuais. Diz, ainda, que quando existe associação entre recompensa e motivação, as divergências teóricas são mais explícitas. Para TADEUCCI (2011), a motivação pode ser abordada de várias formas, mas a principal diferenciação consiste em classificá-la como intrínseca ou extrínseca.

Estas motivações existem em todos os indivíduos, incentivando-lhes. Elas distinguem pela sua origem sendo externa ou interna. De acordo com BZUNECK (2009), o primeiro aspecto da motivação intrínseca é a competência, que representa a capacidade do organismo de se relacionar satisfatoriamente com seu ambiente. Assim, para que ocorra a competência, é importante estar motivado, pois é a motivação que orienta o organismo nas tentativas de domínio, habilidades e competência.

A instigação para a competência é apresentada como um fundamento de base biológica, porém em diversas situações, os sentimentos de competências requerem interação social, como, por exemplo, elogios e incentivos para determinados padrões de desempenho.

Junto com essa competência como fator da motivação intrínseca, há também a Teoria da Autodeterminação.

A motivação intrínseca tem princípio nas necessidades e motivos internos do indivíduo em sua autonomia. Neste tipo de motivação, não há necessidade de haver recompensas, uma vez que a tarefa já representa um interesse para o sujeito, algo que ele gosta ou está relacionado com o seu jeito de ser.

Para TADEUCCI (2011), a motivação intrínseca é rotineira e duradoura, uma vez que depende unicamente do aluno e não de fatores externos. A atividade não é considerada uma obrigação, uma forma para atingir um objetivo que seria a recompensa, para representar um fim para o próprio aluno. Segundo a autora, a motivação intrínseca está associada com a felicidade e com a realização pessoal. Sendo assim, na motivação intrínseca a vontade para conseguir algo surge de dentro para fora, e é uma necessidade psicológica ou fisiológica. A pessoa se move para fazer algo porque sente vontade. O que não ocorre com o fator da motivação que é extrínseco. BZUNECK (2009) apresenta que a definição de motivação extrínseca é menos elaborada que a intrínseca.

A motivação intrínseca é o que melhor esclarece o potencial positivo das pessoas, sendo dito por Deci e Ryan (2000), o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Apresenta uma tendência natural para buscar o novo, o desafio e para alcançar e praticar as próprias habilidades. Está relacionada ao empenho numa tarefa específica por ser de seu interesse ou satisfatória.

Resumido, a escolha e uso de recompensas externas em situações de aprendizagem deve ser feita de forma criteriosa, deve o professor aplicar não só a motivação extrínseca com essas recompensas, mas também a intrínseca objetivando construir um ensino mais eficiente e interessante sob a ótica do aluno, pois o ensino passa a ser agradável por si só e o estudante passa a buscar o aprendizado pelo próprio prazer de aprender, estando motivado a ele, e não pelas recompensas externas.

Para Pintrich (2000) o planejamento da motivação e a execução da mesma requer adotar metas, de acordo com o tipo de tarefas que são propostas, além da estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais autoeficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as sobre a importância dessas mesmas tarefas. Fica claro que o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007).

Sua motivação é uma variável primordial do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser definido exclusivamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica.

Muitos são os estudiosos interessados neste tema. Aqui, foram apresentados alguns que elucidaram este estudo.

Segundo Murray (1986: 20), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o

comportamento de uma pessoa". Esta perspectiva que relaciona a motivação com uma energia interna é também defendida por outros teóricos.

Balancho e Coelho (1996: 17) afirmam que a motivação é "tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta". É inegável que a motivação é um dos aspectos fundamentais em toda a esfera humana para se alcançar um objetivo. O que se afirma na citação acima demonstra a importância que a motivação exerce na aprendizagem escolar. Assim, os autores ressaltam que práticas motivacionais, possibilitam que o aluno tenha interesse em aprender, para dar sentido ao seu processo de aprendizagem, aprimorando suas competências

A prática motivacional, podem evidenciar a razão pela qual alguns estudantes gostam e aproveitam a rotina escolar, destacando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e aprimorando todo o seu potencial. Porém, mesmo com estas práticas, outros não se interessam ou demonstram pouco interesse pelas atividades, muitas vezes, realizando-as por obrigação ou de forma pouco adequada e, em alguns casos, até negligenciando uma grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994). É de conhecimento de todos que outros fatores podem influenciar o processo de ensino aprendizagem, mas muitos convergem no sentido da importância da motivação dentro da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, pode-se mostrar a relevância da motivação no contexto escolar, pois ela é a responsável pelo o esforço e quem determina o rumo, intensidade e a perseverança no processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância que o professor busque estratégias que proporcionem ao aluno assimile novos conhecimentos, fazendo uso de novos métodos adequados aos seus interesses e um currículo bem organizado, sem desconsiderar a importância que a motivação representa para esta aprendizagem.

Os métodos de incentivo que objetivam as causas para o aluno tornar-se motivado proporcionam uma aula mais atrativa por parte do professor, uma vez que ensinar relaciona-se com a comunicação.

Não existe aprendizagem sem motivação, portanto um aluno está motivado quando encontra sentido no que aprende e encontra um significado no que aprende. Por fim, a motivação no sistema escolar tem é considerada como um determinante no nível e na qualidade da aprendizagem e do desempenho.

Um estudante motivado apresenta-se ativamente inserido no processo de aprendizagem., atuando como protagonista nas tarefas desafiadoras, esforçando-se, utilizando-se de estratégias adequa-

das e desenvolvendo novas possibilidades de compreensão e de atuação. Seu interesse é apresentado por meio do entusiasmo, da vontade na realização das tarefas e da eficiência em seu desempenho e, conseqüentemente, nos resultados apresentados. Desenvolver estratégias de motivação na escola, poderá ser essencial no processo de ensino e aprendizagem.



**Márcia Rodrigues de Oliveira Santos**  
**[marciarodrigues.portugues@gmail.com](mailto:marciarodrigues.portugues@gmail.com)**

Professora de língua portuguesa, ensino fundamental e médio aposentada no Estado de São Paulo e atualmente professora efetiva da Prefeitura de São Paulo. Formação em Letras (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Amaro -OSEC) e Pedagogia - curso de complementação pedagógica (Faculdade Integradas "Campos Salles")

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia escolar. São Paulo: Ática, 2000.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPO, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1987.

DECI, E.L. e RYAN, R.M. (2000). The .what. and .why. of goal pursuits: Human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

PIAGET, Jean. Psicologia: Desenvolvimento e Aprendizagem (1896 – 1980). Disponível em: [https://prezi.com/oipydrv\\_lmjs/psicologia-desenvolvimento-e-aprendizagem-jean-piaget/](https://prezi.com/oipydrv_lmjs/psicologia-desenvolvimento-e-aprendizagem-jean-piaget/). Acesso em fev/2020

JULIATTO, Clemente Ivo. De professor para professor: falando de educação. Curitiba: Champagnat; PUCPR, 2013.

LA ROSA, Jorge (Org.). Psicologia e educação: o significado de aprender. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENÇO, A.A. (2008). Processos autorregulatórios em alunos do 3.º ciclo do ensino básico: contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

MARTINELLI, Selma de Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estud. Psicol. Natal*, v. 14, n. 1, p. 13-21, abr. 2009.

MITCHELL, Jr., J.V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *J. Res. Develop. Educ.*, 25, 149-155.

PAIVA, M.O.A. e Lourenço, A.A. (2009). Comportamentos Disruptivos versus Rendimento Acadêmico: uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicol. Educ. Cultura*, 13 (2), 283-306.

PFROMM, S.N. (1987). Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EPU.

SANTROCK, John W. Psicologia educacional. 3. ed. Trad. Denise Duarte, Mônica Rosemberg, Taís Silva Monteiro Ganezo; rev. téc. Paula Suzana Gioia, Sandro Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

SCALON, Roberto Mario. A psicologia do esporte e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educ. Psychologist*, 26, 207-231

TADEUCCI, Marilsa de Sá Rodrigues. Motivação e liderança. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

TAPIA, Jesús Alonso. A motivação em sala de aula. São Paulo: Loyola, 1999.

TELES, Maria Luiza Silveira. Aprender psicologia. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L.S. (2003). Pensamento e linguagem (2.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

WALKER, John R. Introdução à hospitalidade. Baurer, SP: Manole, 2002.



# A ARTE DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Carina Fogaça Morais de Oliveira  
[carina.fogaca@gmail.com](mailto:carina.fogaca@gmail.com)

**Palavras-chave:** Criança. Primeira Infância. Criação espontânea. Brincadeiras.

## RESUMO

O estudo deste artigo visa apresentar a importância da arte e do brincar no desenvolvimento da criança na Primeira Infância, bem como, a organização das brincadeiras e suas contribuições. Apresenta também, as influências pedagógicas de autores que disponibilizam sugestões de um trabalho lúdico, que oportuniza a interação, a comunicação, criação espontânea, a cooperação e a expressão das crianças.

## 1. INTRODUÇÃO

A arte, desde os primórdios, esteve presente na história da humanidade. Ao longo do desenvolvimento sócio histórico no qual sempre esteve inserida, foi um fator importante na ação educativa dos povos, trazendo influências para a composição cultural destes povos. Analisando num foco mais específico da formação escolar, percorreu uma grande trajetória nos currículos educacionais, que a princípio, situava as manifestações e linguagens artísticas, como campo de aprendizagem menos importante e, que ao longo do tempo, se banalizou pelo deixar fazer, sem que houvesse alguma intervenção profissional.

Nessa perspectiva, podemos sugerir que o papel do professor, poderia ser percebido como desnecessário e menos importante, pois a sua interferência poderia influenciar na expressão espontânea da criança. Dessa forma, tais leituras desencadearam o incentivo maior da livre expressão, que alimentou uma realidade paralela de ideias vagas e imprecisas sobre a real função da educação artística e do papel do professor frente a formação do educando.

A partir dos anos 80 do século XX, o movimento denominado Arte Educação, proporcionou várias discussões sobre um novo olhar para propostas que reorganizassem diretrizes e, novos encaminhamentos na ação educativa em prol do trabalho e da formação artística num âmbito curricular. Em decorrência da promulgação da Constituição em 1988, iniciam-se as discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB). A Lei 9394/96, dentre suas alterações e mudanças, possibilitou uma nova ordem de relevância para a Arte, estabelecendo no artigo 26, que a mesma passa a ser obrigatória na Educação Básica, deixando de ser uma mera atividade disciplinar, compondo o quadro de disciplinas da base comum curricular.

No final da instituição da LDB, década de 1990, passa a usar uma nova nomenclatura, Arte, em razão da sua significação anterior, que trazia como entendimento por meio da Educação Artística, que

as linguagens artísticas eram um trilha de apropriação de processos de reprodução e técnicas de uso de materiais expressivos e, fechados a construção de produções sem a liberdade da criação ou ousadia. A Arte como disciplina, deixa de estar relacionada apenas como atividade e passa a desenvolver a liberdade de expressão e criação, com conteúdos próprios ligados à cultura artística.

Podemos perceber que houve um longo trajeto percorrido em prol dessas mudanças, para que a Arte, enquanto currículo não menos importante que as demais ocupasse destaque nos processos de escolarização, bem como a valorização do papel professor e sua inserção como mediador desse conhecimento artístico.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema temático. (PCN – Arte pág. 14)

Nesse contexto, de entender a importância da arte no currículo e o papel que assume no desenvolvimento cognitivo, motor e criador de possibilidades imaginárias e reais da criança, atrelado ao brincar, falaremos especificamente, de sua importância no desenvolvimento da primeira infância. O ato de brincar se apresenta como uma importante aliada na vida de qualquer pessoa, pois, possibilita a interação, desenvolve a autoestima e a comunicação.

Autores destacam a brincadeira como um instrumento facilitador e de valor fundamental na infância, bem como no processo de ensino aprendizagem. Para eles, o ato de brincar na vida da criança, promove a construção da autonomia, da criatividade, da imaginação e estabelece ainda uma relação do lúdico com a aprendizagem. Brincar é mergulhar num universo de possibilidades criadoras, de colocar em prática diversas representações do imaginário infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.1) destaca que:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27)

Neste sentido, a criança apropria-se de novos

conhecimentos, desenvolvendo sua capacidade de compreender pontos de vista diferentes e de se fazer entender, e de demonstrar sua opinião em relação ao outro.

Incentivar a capacidade criadora da criança é importante, pois, esta se constitui em uma forma de relacionamentos e recriação do mundo, no aspecto da integração infantil e de sua formação cidadã, como aponta o Manual de Orientações Pedagógicas (Módulo I):

A criança é cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe de muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. (BRASIL, 2012, p. 7)

## 2. A ARTE DE BRINCAR

Para a criança a brincadeira é um dos principais meios de expressão que as possibilita investigar e aprender sobre as pessoas e o mundo. Oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira significa valorizar e estimular a arte do brincar.

Segundo Falcão (2002), por meio da brincadeira com o mundo é que a criança descobre as coisas, aprende e desenvolve sua imaginação, sua criatividade e atenção. Para a autora, o brincar se torna cada vez mais importante na construção do conhecimento da criança, pois, oportuniza o prazer enquanto incorpora as informações e transforma as situações da vida real. Brincando, a criança institui fazeres artísticos, no sentido de que, depois que ela aprende a brincadeira, a reproduz ou a recria, e assim, garante a ampliação de suas experiências.

Neste processo, a criança vai experimentando ler o mundo por via dos seus sentidos: fala, visão, gestos, movimentações, interação. Ao se permitir adentrar em universos próprios, criados a partir dos processos de brincar, ela pode ampliar seus conceitos, suas leituras, suas percepções, explorando cada vez mais seu entorno pela exploração e pelo encantamento.

### 2.1 Brincadeiras tradicionais que ajudam no desenvolvimento da criança

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida da criança independente da época e tempo histórico que venhamos aqui contextualizar. Há, de tempos em tempos, mesmo na transição de gerações que se compõem em meio às novas tecnologias que criam brinquedos e formas de se brincar, algumas brincadeiras que sobrevivem e se mantêm. Isso se explica pelo fato que, entre as brincadeiras que aprendemos, há aquelas que são fruto de uma cultura de

conservação das memórias lúdicas mais felizes de nossos antepassados, perpassadas para as novas gerações como forma de validar o modelo de infância feliz e saudosa dessas pessoas.

As brincadeiras tradicionais são o registro histórico das infâncias passadas, retratadas e conservadas nas infâncias presentes de nossas crianças, para que possam, de alguma forma, compreender a leitura de mundo de suas gerações anteriores. No livro Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos, Santos (1997), se refere ao brinquedo tradicional como algo que faz parte de uma cultura que deve ser preservada.

O brinquedo tradicional geralmente é criado ou confeccionado pela criança para a criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é produto da expressão artesanal do homem do povo que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprenderam com as gerações que o precederam. Este tipo de brinquedo faz parte do acervo de cultura espontânea do povo. (SANTOS, 1997, p. 55)

Várias brincadeiras que fizeram parte da vida de muitos no passado, ainda hoje fazem parte do acervo lúdico das crianças. Podemos citar algumas destacadas pela autora:

Pião	Cinco Marias
Perna de pau	Boneca

Para Santos (1997), estes e muitos outros brinquedos tradicionais, estão presentes na vida da criança moderna, em seu repertório lúdico, pois quando a criança moderna cansa de navegar em seu computador, distrai-se com as mesmas brincadeiras que as crianças das gerações anteriores. Portanto, independente se a brincadeira ou o brinquedo são tradicionais ou não, eles são aliados importantes para o desenvolvimento da criança, proporcionando experiências lúdicas muito prazerosas.

Para Kishimoto (2003), o objeto brinquedo é um aliado lúdico que ajuda estimular, representar e estabelecer relações da criança com o mundo.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: função lúdica: quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2003, p. 37)

De acordo com a necessidade da criança e de sua percepção a respeito do universo que projeta em sua ótica criativa, o brinquedo adota formas e significa-

ção, é um elemento que pode modificar-se quando ligado à sua realidade ou a manipulação desta. Por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais. Resgatar antigas brincadeiras de infância pode ser um caminho vantajoso para auxiliar no desenvolvimento e aprendizado de nossas crianças.

## 2.2 A importância da brincadeira na primeira infância

Por meio da brincadeira a criança comunica e reproduz o seu cotidiano. Brincar tem ampla importância para o desenvolvimento infantil, a partir do momento em que, a criança, transforma a brincadeira e com ela produz novos significados. A prática da brincadeira na educação infantil é uma condição para a evolução conceitual das crianças, pelo seu caráter espontâneo de compor os processos experimentais que estas se dispõem e, pela maneira natural que se organiza nas atividades comuns da vida delas.

Percebemos que, mesmo sendo algo intrínseco ao processo de maturação da criança, a brincadeira ocupa “fama” de ser apenas preparatória para a escola, sem valor pedagógico, como um passatempo ou mesmo um meio de fugir do trabalho. Essa percepção equivocada influencia muitos espaços educativos a minimizar esforços para seu uso como instrumento de preparação para a ampliação de conceitos, desqualificando o ato de brincar como forma de apropriação e, colocando a brincadeira num quadro de expertises recreativas e não, e também, conceituais.

A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. (BORBA, 2007, p. 34)

Cada cultura tem o seu jeito de ver e tratar as crianças, por vezes, com a concepção de que, criança, é a resignificação do adulto em miniatura, uma visão negativa de que ela já nasce pronta e inacabada, sem originalidade. É pensando nesta realidade triste, que grandes autores como Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Montessori, entre outros, reivindicaram historicamente, que olhemos para a infância como portadora de uma natureza própria a ser estimulada e desenvolvida. Daí, verificamos a importância de se realizar um trabalho que valorize as atividades lúdicas, que contribua para diminuir as opressões infantis, que crie condições favoráveis e que possa dar um sentido maior a vida da criança.

Dessa maneira, a criança poderá sempre evoluir,

desenvolvendo por estímulos sensoriais sua consciência, sem perder a autonomia de viver sua propriedade infantil, mas com o devido encaminhamento profissional num tocante a qualificar ações que permitam a união entre o brincar e o aprender.

As instituições de ensino podem ensinar, os pais podem educar, mas o ato de brincar tem um espaço especial de criatividade, de afetividade, de interação e sensibilidade, um espaço que nutre a alma, o desenvolvimento e a formação deste ser chamado: criança. Para isso, precisa ser estimulada a brincar, manusear diferentes brinquedos e objetos próprios para sua idade e período de desenvolvimento motor, verbal e cognitivo.

Quando a criança é estimulada, é possível observar que ela rompe com a relação de dependência ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa sua curiosidade ativa, na direção de seu próprio desenvolvimento. Na educação infantil, o brincar proporciona a criança estabelecer regras formadas por ela e com seu grupo. As relações interativas e as situações de socialização favorecem a ampliação de vivências e acentua a criação de cenários favoráveis para a exploração e a sistematização de movimentos de aprendizagem.

Sobre a importância da brincadeira na educação infantil, o Manual de Orientação Pedagógica (Módulo I), destaca:

É uma atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões. Expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. (BRASIL, 2012, p. 7)

O brincar permite a criança se desenvolver emocionalmente, racionalmente e intelectualmente pois,

Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano [...]. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar, desenvolvendo nossa atenção, concentração e outras habilidades. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatem situações conflituosas. (VIGOTSKI, 2000, p.145)

Por meio da brincadeira, do universo simbólico, a criança reconstrói, representa sua realidade, aprende e divide regras, faz descoberta e usa a liberdade para criar. O brincar na Educação Infantil, não é apenas recriar, é mais do que isso, é caracterizar a forma de comunicação da criança com o mundo.

A organização da rotina na educação infantil, com a utilização de brincadeiras e atividades com jogos lúdicos no processo pedagógico, deve oportunizar as crianças na descoberta e aprendizagem do

lúdico. Ferreira (2003) recorre que as crianças, são curiosas por natureza, cabe ao professor elaborar atividades lúdicas e interativas para estimular o ensino aprendizagem, já que,

Dependendo do procedimento ou do método utilizado, podemos gerar um movimento contrário de desprazer e desinteresse por parte dos alunos, tornando a aprendizagem vazia de significados. É isso, um mesmo trabalho pode ser obrigação ou libertação. Não é uma questão de novidade, mas de iluminação e de fecundidade. (FERREIRA, 2003, p. 45)

### 2.3 Ensino – aprendizagem pelo ato de brincar

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. (VELASCO, 1996, p. 18).

De modo geral, e em especial na educação infantil, o brincar é uma importante mediação para a construção da aprendizagem. Propor brincadeiras nas instituições educacionais é uma forma de promover uma prática educacional significativa para a criança. O ato de brincar deve ser utilizado como estratégia de ensino aprendizagem, bem como, do desenvolvimento da criança em sua totalidade, no intuito de promover processos de socialização e descobertas. É fundamental que o professor encaminhe, seja mediador destes momentos de interação e aprendizagem, como aponta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30)

As transformações da sociedade moderna têm modificado também, a vida familiar das crianças e os espaços das brincadeiras. O trabalho, a correria do dia a dia e as novas concepções de modelo de sociedade, têm influenciado na relação de convivência e formação de padrões de comportamentos, de formação moral e ética que outrora estiveram mais consolidados nas relações familiares. Os pais têm mantido uma presença reduzida nas cenas cotidianas de seus filhos, produzindo um efeito de minimização da participação de uma educação familiar, que antes, não tinha relação com a escola. Essa, por sua

vez, acabou herdando como consequência dessa nova ordem social, a responsabilidade de transmitir novos conhecimentos que, partem desde as relações de convivência e atitudes éticas até, a materialização do conhecimento.

O professor agregou a sua missão e responsabilidade, incumbências de ajustar os desequilíbrios resultantes dessa nova ordem, e ajudar no resgate de brincadeiras que se adequem à infância das crianças, resgatando formas de brincar, jogos e folclóricos populares, que são usados para inserir as crianças no mundo lúdico que beneficia a aprendizagem e interação social.

Ao promover brincadeiras na educação infantil, a escola estará desenvolvendo na criança a construção, a prática e o respeito às regras,

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (ALMEIDA, 2005, p. 5)

Sendo assim, fica claro que a brincadeira, além de ser um incentivo para o ensino aprendizagem, permite que a criança busque soluções para resoluções de possíveis problemas, como: abstrair, classificar e simbolizar, todas em prol de auxiliar nos processos de apropriação de conceitos em todas áreas de conhecimento.

## 3. A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PRÓPRIO BRINQUEDO

É no brincar que a criança explora sua criatividade e dá sentido às brincadeiras. Nada mais gratificante do que construir seu próprio brinquedo e assim significar suas criações. O excesso de brinquedos prontos e industrializados compromete a criação infantil, tirando-lhe a autonomia.

Gandhy Piorski (2016), pesquisador maranhense que estuda o brinquedo e a brincadeira como valor fundamental da infância, afirma que a imaginação é o que constrói a psique da criança, e, se não for estimulada na primeira infância, pode atrofiar e causar danos como adultização precoce. Nesse contexto de imaginação criadora e manipulação de brinquedos, o autor defende a importância do contato com a natureza e seus elementos naturais e a partir dela, desenvolver suas criações e hipóteses.

Diz também que o nada é o chão do todo. Assim, é rico em possibilidades, aberto sempre a novos

caminhos. Esse espaço é vital para permitir que a criança floresça, encontrando desde si, a larga extensão do mundo. Mas quem permite o nada para a criança deve estar integrado a ele, ser presente e ativo nesse espaço aparentemente vazio. Pois a presença do pai, da mãe, do educador é quem assegura a ambiência, a atmosfera, a confiança, o acolhimento, a investigação que a criança naturalmente quer exercer sobre as coisas, as matérias, os corpos, os gestos, as palavras.

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora. (PIORSK, 2016, p.29)

### 3.1 O brincar e o jogo na escola

O jogo no processo do desenvolvimento infantil tem uma função essencial, em especial, como forma de assimilação da realidade e de expressão de ideias. Quando a criança brinca, ela coloca a sua imaginação em ação e, a partir daí, busca por outras vias simbólicas, a construção imagética e a semiótica da fantasia, o que é importante para criar condições de conhecer e interagir o mundo em que vive. As atividades com jogos têm grande importância nesse processo, por possibilitar integração, o estabelecimento de regras, a elaboração de novas propostas.

Para Aguiar (2004), o “jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”.

No entanto, é preciso ressaltar que o brincar, juntamente com a prática de jogos, é forte aliado para o ensino aprendizagem, pois tem ação direta no desenvolvimento do ser humano, tanto em seu aspecto físico, moral, emocional e mental. É por meio destes que podem expressar livremente suas habilidades, dificuldades, além de ter possibilidades de aprender, ensinar, interagir cada vez mais.

Brincando, jogando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende, confere e desenvolve habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. (CARDERELLI, 2007, p. 14).

Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (RCNEI, Vol.2, p. 22).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de chegarmos perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para atingirmos uma totalidade do processo aprender (LUCKESI, 2000).

O uso da brincadeira na Educação Infantil permite a criança compreender o pensamento, a linguagem do outro, desenvolver o raciocínio lógico, coordenação motora, espaço-temporal, lateralidade, a oralidade e além de ser um instrumento facilitador da aprendizagem, colabora para a construção do conhecimento. No processo ensino aprendizagem, a brincadeira também tem a sua importância, visto que brincar permite que a criança realize as atividades pedagógicas com prazer, pelo simples fato de aprender brincando. Pelo ato do brincar a criança compreende o mundo e a sua realidade, e desenvolve vários aspectos cognitivos. É por meio da brincadeira que a criança se desperta para novos horizontes, novas experiências e novos sonhos.

Assim sendo, a concepção do brincar e do jogar na educação infantil deve ser vistos como meio de desenvolver a autonomia das crianças, no entanto, para que isto aconteça, é necessário ser planejada atividades que permita a criança expressar sua criatividade e exercitar a sua imaginação. O trabalho com as crianças da Educação Infantil tem o professor como parceiro, que deve estar preparado para ajudar a criança na construção de seu desenvolvimento. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v.I) ressalta que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28).

Portanto, cabe ao professor, criar um ambiente de trabalho com um contexto favorável ao lúdico, para exploração significativa das diversas situações cotidianas, reconhecendo o lúdico, na sua importância enquanto fator de desenvolvimento, oportunizando desde cedo as crianças para que tenham condições de participar de atividades que deixem florescer a criatividade, visto que ela necessita brincar sempre, pois, o brincar é muito mais que um ato de aprender.

Neste sentido, verifica-se que não basta somente informação, se faz necessária a formação, o esclarecimento de determinados conhecimentos para que o entendimento possa superar os paradigmas, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento integral de nossas crianças, e conseqüentemente da nossa sociedade. Finalizando, parafraseio o educador Rubens Alves, que traz como fonte de sua reflexão a respeito da melhor época de nossas vidas: a infância...

“Através desta coisa toda que estamos fazendo, esperamos que as crianças sejam felizes, deem muitas risadas, descubram que a vida é boa”.



**Carina Fogaça Morais de Oliveira**  
**[carina.fogaca@gmail.com](mailto:carina.fogaca@gmail.com)**

Professora concursada desde 1998 na Prefeitura municipal de Barueri /SP, Graduada em Pedagogia e Artes Visuais, especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior.

AGUIAR, João Serapião de. Jogos para o ensino de conceitos: Leitura e escrita na pré - escola. Campinas: Editora Papirus, 1998.

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN - volume 03 - número 01- maio, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. \_ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: vol.1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDERELLI, Fernanda Cristina. A contribuição do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Capivari: CNEC, 2007.

COMO SURGIRAM AS BRINQUEDOTECAS. Disponível em: <http://brinquedoteca-cesuca.blogspot.com.br/> Acesso em 4 de Agosto de 2014.

CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann, A. (org.). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta. 1998.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brincar e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5A6 anos. Belém, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Miniaurélio: o

minidicionário da língua portuguesa. 6º ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.) Palavra de Professor (a): tateios e reflexões na Prática da Pedagogia Freinet. Campinas – SP, Mercado de Letras, 2003.

FREINET, Célestin. A saúde mental da criança. Lisboa: Edições 70, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

PIORSK, Gandhi : Brinquedos do chão, a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo-S.P: Peirópolis, 2016



# DESAFIANDO AS BARREIRAS DO AUTISMO

Lenice Chaves de Melo Lima  
lela.cmelo@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho apresenta considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem, desafios e conquistas na inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Especificamente neste caso do aluno Jacson Kayke dos Reis, diagnosticado como autista matriculado na turma do 3º ano A, na unidade escolar CEU José Saramago, Osasco/SP, onde sou a professora titular da classe.

Enfoca o caráter inclusivo dos momentos de socialização do aluno bem como as conquistas em sua aprendizagem no que se refere ao letramento e alfabetização e alfabetização matemática, bem como dos demais alunos.

Não se trata de um projeto pedagógico centrado num tema específico destrinchado em conteúdos, mas de um projeto inclusivo voltado para a aceitação das limitações do outro e potencialização de suas habilidades.

Considero a importância principalmente da socialização e integração com o grupo por serem estas as maiores dificuldades dentro do quadro do autismo

## Justificativa

O autismo é uma dificuldade qualitativa que afeta a forma como uma pessoa comunica-se com outras pessoas e relaciona-se com o mundo à sua volta. As pessoas com autismo têm dificuldades em duas áreas principais. Estas áreas são, por vezes, chamadas tríade dos desvios qualitativos (da comunicação).

- Dificuldades em compreender e usar a linguagem para comunicar-se.

- Dificuldades nas interações sociais e nas relações com pessoas

Considerando essas características gerais e as específicas do aluno em questão, visto que apesar de um diagnóstico comum cada indivíduo é único, fruto de seu meio social e familiar e no caso de deficiência o acompanhamento adequado tem papel relevante, me deparei com a necessidade de propor atividades e estratégias para que ele participe efetivamente das aulas no que se refere à execução das tarefas escolares e dos momentos lúdicos e interativos da turma.

## Objetivo Geral

O trabalho desenvolvido tem como objetivo desen-

volver ações que viabilizem a efetiva inclusão social e educativa de alunos com deficiência

Contextualizar o transtorno autista no ambiente escolar, na proposta da Educação Inclusiva.

Considerar que todos os alunos são capazes de aprender seja quais forem suas dificuldades.

## Objetivos Específicos

São objetivos específicos do trabalho desenvolvido com a turma, considerando que a inclusão é sempre de "todos" os envolvidos em um processo, inclusive eu enquanto mediadora e especialmente as necessidades do aluno Jacson Kayke dos Reis.

- Considerar o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem para além da sala de aula e como objeto de prazer e integração;
- Promover situações grupais que possibilitem a convivência das crianças numa perspectiva inclusiva;
- Refletir, repensar e reconstruir dia-a-dia o que se faz necessário para garantir a qualidade da educação oferecida na escola.
- Que o aluno, Jacson Kayke, tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades e expressar seus desejos. Que se adequem as regras de convivência da turma e conviva de fato com elas. Por fim que realize as atividades pedagógicas respeitando suas dificuldades sem, no entanto subestimar suas potencialidades.

**Público Envolvido:** alunos do 3º ano A, do CEU José Saramago 2014, professora titular da classe, agentes de inclusão e familiares do aluno Jacson Kayke dos Reis

**Tempo de Duração:** primeiro semestre do ano de 2014

## Fundamentação Teórica

A base da educação inclusiva está na legislação vigente, o decreto 6571/2008 e a Política de Educação Especial Inclusiva desenvolvida pelo MEC. A Declaração de Salamanca que trás um olhar diferenciado sobre a deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que garante o acesso à educação sem discriminação.

Do ponto de vista da aprendizagem poderiam ser citados diferentes nomes, no entanto todos convergiriam para a importância de alfabetizar de forma lúdica, prazerosa, eficiente e eficaz o que não se restringe as pessoas deficientes, mas de forma

igualitária é um direito de todos os educandos.

A prática pedagógica realizada está pautada na Reorientação Curricular do Ensino Fundamental do Município de Osasco (RECEF), aliada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual nosso município aderiu no que se refere à alfabetização e letramento.

Assim sendo este trabalho está fundamentado na legislação vigente e na concepção pedagógica de uma escola democrática e de qualidade.

"Escola de qualidade é aquela na qual todos entram e todos aprendem". Guiomar Namó de Mello

## Metodologia/Estratégia

O recurso metodológico pauta-se na necessidade de proporcionar momentos de aprendizagem e interação dos alunos.

Norteadas pelo planejamento escolar as aulas são organizadas a partir das necessidades do grupo, das situações do cotidiano escolar e estudo de novas propostas, na visão da escola como instituição de ensino e de práticas pedagógicas.

Priorizando a alfabetização e a aquisição da leitura e escrita são realizadas atividades de alfabetização e letramento através do uso de diferentes recursos didáticos, com momentos de construção e registro. Trabalhamos para que todos os alunos sejam alfabetizados até os 9 anos de idade (PNAIC).

Surge assim o desafio de que o aluno Jacson Kayke realize as atividades propostas sem, no entanto recorrer a um conteúdo diferente. Para incluí-lo de fato e não apenas de direito tenho organizado algumas estratégias que descreverei amarrando-as aos resultados alcançados.

## Recursos Utilizados

Organização do espaço físico favorecendo a questão visual, com alfabeto de EVA acima da lousa, mural sempre com atividades realizadas pelos alunos, varal de leitura onde os livros são colocados periodicamente com diferentes gêneros textuais e propostas.

Uso de material concreto disponível na unidade escolar, como jogos e brinquedos.

Atividades que envolvam recorte, colagem e montagem de objetos.

Uso do livro didático, sendo que o aluno em questão utiliza os mesmos que os demais nas disciplinas de História, Geografia e Ciências e destinado ao 1º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

Vídeo, mídias em geral, aparelha de som, revistas e livros paradidáticos entre outros. Uso de computador durante as aulas de Informática.

## Cronograma de Desenvolvimento

Em se tratando de experiência inclusiva a experiência não segue um cronograma específico, mas as atividades previstas na Agenda da Secretaria de Educação para toda a Rede, reafirmadas no Planejamento Escolar, como por exemplo Alimentação Saudável, Folclore, o tema da U.E para o Desfile, Fraternidade, entre outros.

O aluno Jacson Kayke realiza em alguns momentos atividades exatamente iguais aos demais, quando estas envolvem recorte, jogos e uso de materiais concretos. As atividades com os livros didáticos são geralmente lidas e discutidas por todos inclusive ele, quanto à realização ele executa dentro de possibilidades com adequações sempre que necessário.

Percebi que ele se entristecia e reagia negativamente quando os colegas usavam livro com autonomia e ele não. Resolvi então utilizar livros do 1º ano e respeitar sempre que possível os mesmos conteúdos, apenas com nível diferente de dificuldade.

Nas produções de texto, por exemplo, ele não escreve, mas desenha e relata oralmente, em alguns momentos sou escriba.

Passei a incentivar seu contato com os colegas, e semanalmente trabalhamos em duplas e grupos de quatro a seis alunos.

Uma prática que obteve resultados positivos veio da necessidade de quebrar a rotina rígida que o autismo trás, assim sempre que vamos fazer algo novo repito vários dias para ele o que irá acontecer. Quando finalmente acontece ele se mantém calmo, como ir assistir algo no teatro da escola ou uma festa.

Selecionei algumas atividades e registros fotográficos que a meu ver demonstram um pouco o que relato aqui, e que constam no anexo deste trabalho.

## Avaliação

Participação e envolvimento nas atividades propostas. Postura atitudinal na construção de materiais e durante as tarefas em duplas, grupos e atividades lúdicas.

## Produto Final

Efetiva inclusão do aluno Jacson Kayke dos Reis na turma e na Unidade Escolar de modo geral. Sua participação nas atividades individuais e coletivas, conquistando sua autonomia.

## Considerações Finais

Jacson Kayke dos Reis é aluno do CEU José Saramago desde 2012, quando iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental, nesta ocasião a mãe o acompanhava dentro da sala de aula e ele realizava atividades relativas à Educação Infantil com auxílio, não tinha autonomia para as atividades cotidianas.

Já em 2013, no 2º ano, a professora Ana Laura de Oliveira Consolim teve um importante papel ao conquistar que a mãe não mais permanecesse na sala, porém ele mostrava-se agressivo e fazia birra com frequência, sendo que necessitava das agentes de inclusão para contê-lo além do auxílio para uso do banheiro e supervisão no recreio.

Este ano ele adquiriu autonomia, tanto nas atividades pedagógicas como para as demais. Trazia lanche diferenciado e se isolava, atualmente se alimenta no refeitório como os amigos e repete a merenda oferecida. Compreende e cumpre os combinados embora ainda faça birra de vez em quando e tenha momentos que necessita recolher-se, é quando se encolhe embaixo da carteira ou da minha mesa, e eu respeito porque todos têm necessidade de estar a sós consigo mesmo, porém nosso senso crítico nos impede.

Sua oralidade evoluiu, já pronuncia frases e é capaz de relatar o que entendeu e dar recados simples. No relato oral de histórias consegue se expressar de forma a fazer-se entender.

Ressalvo que a família é muito presente, que ele realiza os atendimentos médicos e acompanhamentos necessários fora do ambiente escolar, o que é muito importante para garantir sua evolução. A mãe tem sido uma grande colaboradora nas intervenções, combinados e tarefas de casa.

A parceria com as agentes de inclusão também merece destaque, e as agentes Alessandra C. Siqueira e Mariangela Gomes Lopes são um importante apoio no processo inclusivo.

Enfim deixo claro que a inclusão é um processo gradativo e conjunto, que eu tenho contribuído com a parte que me cabe enquanto professora, utilizando os recursos de que disponho. Embora deseje executar melhor meu trabalho, com materiais apropriados e diversificados tenho experimentado e aprendido muito através desta oportunidade de vivenciar e “desafiar as barreiras do autismo.”

“Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.”

Scheila Abbud Vieira



**Lenice Chaves de Melo Lima**  
**lela.cmelo@gmail.com**

Lenice Chaves de Melo Lima, ou simplesmente Le Melo, nasceu em Osasco-SP, em 1967. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino onde também exerceu a função de Coordenadora Pedagógica. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na área de Educação. Pedagoga, Psicopedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Ambiental. Conhecimentos nas áreas de Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva e Psicomotricidade. Escritora e poetisa publicou quatro livros: “Janelas Entreabertas... de luz e paixão”, 2015 e “Bordando Versos” em 2017 ambos de poemas. E os infantis “Poesia de Brincar” 2016 e “Chico” 2018. Em 2019 publicação do livro “Causos de Mariana, relatos de causos do repertório familiar. Coautoria em cinco antologias poéticas. Colaboradora em revistas literárias que circulam dentro e fora do país, tanto no formato digital quanto físico. Participação em saraus e projetos literários e culturais.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Princípios, Política e Prática em Educação Especial. 1994.

AMA (ASSOCIAÇÃO DO AUTISTA)  
<[www.ama.org.br](http://www.ama.org.br)

SANTOS, Ana Maria Tarcitano, Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar, São Paulo, CRDA, 2008.



PIXABAY.COM

# SEXUALIDADE EM PAUTA: INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, MÍDIA E ESCOLA

Wiles Machado da Silva  
wilesmachado@gmail.com

## RESUMO

Sexualidade é um termo amplamente abrangente que engloba inúmeros fatores e dificilmente se encaixa em uma definição única e absoluta.

O uso do termo “sexualidade” nos remete a um universo de concepções onde tudo é relativo, pessoal e muitas vezes contraditório. Pode-se dizer que é o traço mais pessoal do ser humano e como tal, se manifesta diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo.

## 1 INTRODUÇÃO

A sexualidade humana ganha cada vez mais espaço nas discussões e estudos científicos. Ela é fundamental na formação da personalidade, pois é uma necessidade básica do ser humano, estritamente relacionada aos pensamentos, ações e emoções; Os estudos na área da sexualidade humana em sua grande totalidade se baseiam nas pesquisas desenvolvidas por Sigmund Freud, médico neurologista e psiquiatra criador da psicanálise, suscitando a necessidade de compreensão das diversas fases da construção da sexualidade infantil, sendo importante e necessário a escola estar preparada para lidar com as ocorrências ligadas ao tema, bem como dispor de um corpo docente atualizado para compreender as diversas manifestações que irão ser exteriorizadas pelas crianças, não as reprimindo-as, ao contrário permitindo que estas crianças expressem suas dúvidas e manifestem suas curiosidades sempre orientando-a (evitando obviamente os excessos).

## 2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Freud, a partir do período do nascimento até a fase da puberdade, a sexualidade se manifesta de modo latente como um norte das estruturas da personalidade que irão se consolidar na fase adulta. A sexualidade da criança começa preliminarmente no imaginário dos pais, antes mesmo do nascimento.

Todos os pais têm expectativas em relação a seus filhos, conscientes ou inconscientemente. Atribuem ou procuram traçar a trajetória de vida para seus filhos projetando muitas vezes a vida acadêmica e profissional, do ser que ainda está por vir. Evidentemente os pais, projetam também expectativas acerca da sexualidade da criança. Expondo previamente seus desejos pessoais e indagando se seu genitor será do sexo masculino ou feminino, já se preparando para que este corresponda as expectativas almejadas; podemos entender deste modo que a criança se desenvolverá conforme for a aceitação do sexo da criança pelos pais.

A sexualidade infantil diferencia-se da sexualidade adulta. Sua manifestação é singular em todos os indivíduos. Cabe a instituição escola e educadores conhecerem tais manifestações, respeitá-las conduzindo-as de forma adequada, sem estimulação nem repressão tendo sempre em mente a importância da autorreflexão de sua própria sexualidade.

Várias razões levam os adultos apresentarem dificuldades em compreender e aceitar as manifestações da sexualidade infantil. Dentre elas, destaca-se o próprio processo de educação sexual pelo qual a maior parte das pessoas passaram, de forma repressiva e ou silenciosa. Pensando deste modo julga-se importante evidenciar a contribuição que a interação social no desenvolvimento da sexualidade humana.

Lev Seminovich Vygotsky frisa em seus estudos a importância que a linguagem exerce sobre o desenvolvimento global do indivíduo (interação eu e o outro), seu estudo pode nos fornecer bases para provocar questionamentos dos nossos próprios conceitos acerca da influência que a sociedade, família e mídia, desempenham na construção das expressões humanas, onde a sexualidade está situada. Vygotsky sempre considerou como base de sua pesquisa o indivíduo posto na sociedade, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.

Sua abordagem sócio interacionista buscava caracterizar os aspectos das interações humanas e com base na análise do comportamento elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygotsky, 1996). Vygotsky et. al. (1988), ele, acreditava que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Pensando desta maneira percebe-se que a interação social é fator singular para o desenvolvimento não só cognitivo do indivíduo, abrangendo assim demais campos da personalidade humana.

Esta interação, hoje maximizada graças ao advento e popularização do acesso à internet, redes sociais e novas tecnologias, nos leva a uma reflexão de que os meios de comunicação exercem grande influência

sobre a sociedade. Para o leitor é claro as intencionalidades e posicionamentos dos meios de comunicação frente momentos e situações históricas. Visivelmente observamos a influência que pode, inclusive, mudar o percurso da história de uma nação... Questiono: O que dizer da influência que exerce na vida do indivíduo? Qual o grau de influência que esta tem sobre as crianças? Indivíduos estes que ainda se encontram em fase de desenvolvimento cognitivo e psicossocial e não dispõem de bases sólidas para julgar e abstrair conceitos para seu crescimento pessoal?

Neste artigo não se pretende desconsiderar o papel importante que o advento das novas tecnologia da informação e comunicação desempenham na democratização da sociedade; Entretanto devemos compreender e refletir sobre as dimensões que suas influências exercem na forma a qual as pessoas pensam e encaram os diversos aspectos de suas vidas, inclusive a sexualidade;

Com a constante apelação das mídias em relação a sexualidade, observa-se cada vez mais crianças e adolescentes apresentando precocemente comportamentos ligados à sexualidade, que deixam adultos perplexos, confusos, inseguros sem na maioria das vezes saber o que fazer, nem que atitude tomar frente a tais questões. Tais comportamentos não se restringem ao seio familiar (lar), a escola não está isenta de presenciar tais manifestações preconizadas da sexualidade.

Muitas crianças e adolescentes sofrem cada vez mais a influência das plataformas midiáticas, fomentando concepções precoces, errôneas e prejudiciais ao seu desenvolvimento.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, educadores, precisam dispor de suportes formativos que os permitam compreender e superar as dificuldades com as quais se defrontam diariamente em sala de aula, no que tange as manifestações da sexualidade e sua gama de diversidade.

Manifestações de características ligadas a sexualidade observados em sala de aula como beijos, exploração do corpo do colega, jogos sexuais, os educadores podem pautar-se sobre os mesmos princípios que usam para outros comportamentos díspares em sala aula, ou seja, demonstrar que entendem a curiosidade, mas que determinadas manifestações são pertinentes a dados ambientes e a sala de aula enfatiza-se o aprender, brincar e respeitar. Educadores não devem ser omissos quando ocorrerem fatos desta natureza; é papel dele orientar junto à escola, sem demonstrar valores morais reprovadores como se a curiosidade fosse algo negativo, feio ou pecaminoso. Vê se necessário aos educadores e a escola refletir sobre tais curiosi-

dades apresentadas pelos educandos e procurar desenvolver atividades que vão de encontro à esse anseio do grupo.

A escola deve se conscientizar das necessidades de se fazer um trabalho de educação sexual de forma intencional oportunizando às crianças e adolescentes uma vivencia mais tranquila e sadia de sua sexualidade.



**Wiles Machado da Silva**  
**wilesmachado@gmail.com**

Diretor de Escola - Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. Formado no Magistério CEFAM (Centro Específico na Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) Carapicuíba. Graduado em Pedagogia pela F.N.C / UNIVERSIDADE ESTÁCIO – Carapicuíba. Especializado em Direito Educacional – FACON

FREUD, S. Resumo das Obras Completas. Rio de Janeiro. São Paulo. LivrariaAtheneu, 1984

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade II : O cuidado de si. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.





# A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vera Lucia Rodrigues Leite Silva  
verlurod@gmail.com

PIXABAY.COM

## RESUMO

Tendo em vista que muitas vezes a disciplina de Arte é considerada como um momento de recreação ou de passatempo, o presente trabalho tem como objetivo refletir as contribuições do ensino da Arte para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Arte pode ser vista de diversas formas, sendo algo muito amplo, e com isso traz consigo diversas vantagens, principalmente para as crianças que a praticam, seja por meio do desenho, da dança, das histórias, ou até mesmo na leitura de livros. A proposta metodológica utilizada é pesquisa bibliográfica de vários autores renomados que tratam da temática. O ensino de Arte permite ao aluno desenvolver aspectos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas. Temos o intuito de analisar quais são as contribuições que o Ensino da Arte pode dar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, que é a idade de 0 a 3 anos. As análises dos documentos oficiais mostram que o ensino de Arte desenvolve aspectos sociais da criança bem como auxilia na construção do seu conhecimento, permitindo-a compreender a sua realidade e a tornar-se criativa diante de seus problemas.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir as contribuições do ensino da Arte para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A Arte é uma maneira particular que a criança pode utilizar para expressar suas emoções e seus sentimentos. Por isso, uma mesma emoção pode ser manifestada de várias maneiras, por crianças de diferentes idades. Além disso, cada uma delas pode ter um talento específico e distinto para se expressar. Ela pode ser vista de diversas formas, sendo algo muito amplo, e com isso traz consigo diversas vantagens, principalmente para as crianças que a praticam, seja por meio do desenho, da dança, das histórias, ou até mesmo na leitura de livros.

O ensino de Arte permite ao aluno desenvolver aspectos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas.

Através de estudo bibliográfico, temos o intuito de analisar quais são as contribuições que o Ensino da Arte pode dar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, que é a idade de 0 a 3 anos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura. Aos sete anos de idade, a criança rica ou pobre era colocada em outra família para aprender os trabalhos domésticos, os valores humanos, diminuindo assim, os vínculos afetivos.

Com o advento das fábricas no Brasil depois da Proclamação da República, ocorre uma transformação na composição familiar, as esposas afastaram-se de seu domicílio para poderem ingressar no mercado de trabalho, o que ocasionou na procura de um lugar onde seus filhos pudessem ficar. Primeiramente as crianças eram abrigadas por compaixão e de graça por mulheres que não trabalhavam fora ou por pessoas da família que se preocupavam em cuidar dessas crianças. Após um tempo, esse arranjo já não era tão eficaz e surgiram movimentos e sindicatos formados por operárias, exigindo escolas em período integral.

Foram implantados assim, estabelecimentos próprios para o acolhimento das crianças, estabelecimentos próprios para o acolhimento das crianças, de forma assistencialista, sem nenhuma preocupação com a educação ou com o pedagógico. Estes estabelecimentos eram creches, jardim de infância. Escolinha maternal entre outras que aumentaram na mesma proporção que as mulheres saíam para trabalhar fora. Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), o qual introduziu estas instituições no Sistema de Ensino.

O crescimento assustador da procura por pré-escola impulsionou o procedimento de municipalização da Educação Infantil pública. Por volta de 1970 ocorreram várias pesquisas e discussões a respeito do processo educativo e assistencialista das escolas infantis. E em 1988, surge na Constituição da República Federativa do Brasil, o direito da criança à educação em pré-escolas e creches como um Dever e Obrigação do Estado.

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. (Artigo 205).

Sobre a Educação Infantil o Artigo 208 diz:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

A partir da Constituição, as creches deixaram de ser atreladas à área assistencialista, passando a ser de total responsabilidade à área da Educação.

E dois anos depois é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90):

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1994)

Nessa Lei, toda criança tem direito assegurado essencial a pessoa humana, ou seja, toda criança tem o direito ao desenvolvimento físico, moral, mental, etc. "Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar" (FERREIRA, 2000, P.184).

Nos anos seguintes o Ministério da Educação promulga vários documentos em benefício à educação e ao bem estar da criança e em 1996, surge a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases em seu Artigo 21 inciso I, instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Foi sem dúvida um avanço na aquisição de incluir crianças de 0 a 6 anos como obrigação do poder público.

Neste mesmo documento, fala da obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Infantil:

Art. 26- Os currículos da Educação Infantil do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

2º. O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

Após a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), muitos debates e pesquisas ocorreram a respeito da formação do professor, dos direitos das crianças e do seu desenvolvimento integral.

E em 1988 é divulgado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998<sup>a</sup>), com a finalidade de fornecer subsídios para a Introdução da Prática Educativa de qualidade dentro

dos Centros de Educação Infantil.

A Educação Infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Artigo 29 da LDB). A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2005<sup>a</sup>).

Com essas orientações no âmbito educacional, os profissionais que trabalham na Educação Infantil, podem refletir e buscar o desenvolvimento global das crianças de zero a seis anos de idade.

## 2.2 CONCEITO DE ARTE

A palavra "Arte" vem do latim que significa técnica/habilidade. Sua definição muda conforme o momento e os costumes que estão sendo vivenciados.

Hoje em dia a Arte é utilizada como atividade artística ou obra de algum artista. A Arte é uma invenção do homem cujos significados simulam o pintar, o dramatizar ou o cantar.

Na época das cavernas, a Arte já era utilizada em forma de desenhos ou gravuras rabiscadas nas paredes.

A Arte é o espelho da pessoa e concebe a sua espécie e a profundidade do ser humano.

Ao conceituar a palavra Arte precisamos ter em mente seu extenso e subjetivo significado. É um significado amplo e muito particular, pois está intrínseca sua denominação e interpretação. Ela muda conforme a época vivida e seu contexto histórico.

Até hoje muitos artistas estão à procura do seu real significado. Arte de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:

Atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação; a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos (p.36)

A Arte é contemporânea e modifica de acordo com sua interpretação e significado do momento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte diz:

Tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo educativo. O ensino e a

aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. (BRASIL, 1997, p. 20).

A Arte é inata, ou seja, o ser humano mesmo sem entender sobre Arte consegue interpretar uma pintura, sentir uma exposição ou chorar ao escutar uma música.

Para Hegel (2001) e Ricciotto Canudo (1939), existe vários tipos de arte como: música, dança/coreografia, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia e entre outros.

De acordo com os autores citados acima, a arte é como a tentativa de se tirar rapidamente o sentir. Através das formas, sendo estáticas ou dinâmicas, criam maneiras de expressar o sentimento. Não procura comunicar significados teóricos, mas dar ênfase ao viver.

Tipos de arte:

**1. Música:** é um tipo de arte que se baseia em sons e ritmos de acordo com determinado período de tempo;

**2. Dança/Coreografia:** a dança está classificada dentro das artes cênicas, e é uma forma de movimento que se realiza com o corpo baseado ou não em uma coreografia (arte de criar roteiros/trilhas de movimentos para realizar uma dança);

**3. Pintura:** está relacionada a cor e suas variações, bem como a forma com que o artista a utiliza em uma superfície;

**4. Escultura:** é uma forma de arte em que há a criação de imagens plásticas em relevo utilizando vários tipos de materiais (bronze, mármore, argila, madeira, etc.);

**5. Teatro:** é um tipo de arte em que um ou mais atores encenam uma determinada história ou situação em local específico (anfiteatros, praças, ruas, etc.);

**6. Literatura:** é uma arte que utiliza a palavra para criação de histórias ou poesias de acordo com técnicas específicas;

**7. Cinema:** é uma arte e técnica criada para a reprodução de imagens com movimento em uma tela;

**8. Fotografia:** se baseia em imagens e técnicas para capturar paisagens e seus diversos momentos;

**9. Histórias em Quadrinhos:** forma de arte que utiliza a cor, a palavra e imagem para narrar uma história;

**10. Jogos de Computador e de Vídeo:** constitui na criação de jogos que podem ser reproduzidos por meio de um aparelho eletrônico com imagens, cores e sons que fazem com que o jogador interaja com ele;

**11. Arte digital:** é a arte produzida por meio de programas de computador relacionados às artes gráficas, que possibilitam criações em 3D e 2D.

A arte feita por artistas especialistas no assunto e dos professores que tentam ensinar ao mesmo tempo em que aprendem a lidar com a Arte é muito diferente.

De acordo com os PCN, “A Arte proporciona o crescimento e a ampliação do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”. A criança desenvolve sua suscetibilidade, astúcia e reflexão quando se depara com a produção artística realizada por ela ou não.

## 2.3 HISTÓRIA DAARTE

A História da Arte cruza o momento, descrevendo e recontando todo o desenvolvimento da história da humanidade, identificando o percurso do homem para adquirir seu autoconhecimento. Sua história é muito ampla e complexa, pois acompanha todo o desenvolvimento do homem. Sendo assim, ela está dividida em vários momentos e ocasiões, nos quais se verificam as diversas formas de produção artística de muitas civilizações ao longo da história humana.

Alguns historiadores creem que a História da Arte, desde a Pré História até os nossos dias, exprime a adequada história da humanidade, ou seja, despon-ta a técnica de auto compreensão humana.

A arte teve suas primeiras formas de expressão artísticas com o homem pré-histórico, nas pinturas rupestres, descobertas em povoações arqueológicas em todos os Continentes do planeta.

A arte na Antiguidade teve seu desenvolvimento na Europa: na África, Médio Oriente, Ásia Menor ou no Extremo Oriente estético de acordo com o crescimento da cultura da população.

Na Idade Média, com a mistura das culturas de vários povos, a arte desabrochou de diversas maneiras, desde as tapeçarias persas, as pinturas góticas, até as pinturas bizantinas.

Na transferência da Idade Média para a Idade Moderna, exatamente entre os séculos XIV e XV, aconteceu um estouro de inovação artística que terminou na Arte Renascentista, cujo triunfo ocorreu na Itália do século XVI.

Os estilos que ocorrem à Arte Renascentista, como o Rococó e o Barroco, também criaram obras-primas duradouras. E depois seguiram outros estilos, como o Esteticismo, o Impressionismo, o Romantismo, o Realismo e o Expressionismo, que fortaleceram até o fim do século XIX.

No início do século XX foi marcado um moderno modelo artístico com culturas primitivas, analisadas por antropólogos do período. A arte moderna como o surrealismo, o dadaísmo, o cubismo, são praticadas

e compreendidos até hoje.

## 2.4 HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

A Arte no Brasil surgiu da mistura de outros estilos e se inicia desde o período da Pré-História há mais de 5 mil anos, até a arte primitiva. Ela também foi influenciada pelo estilo artístico de outras sociedades.

Podemos citar a arte indígena com seus sítios arqueológicos espalhados por território nacional. As pinturas rupestres (pinturas feitas em paredes de cavernas), mais antigas do Brasil foram encontradas na Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí.

Na época entre 5000 a.C e 1100, povos da Amazônia fabricaram objetos de enfeites e de cerâmica destacam-se os vasos de cerâmica da ilha de Marajó e do rio Tapajós. A arte plumária (com penas de pássaros) feitas por índios e a pintura corporal, usando tintas derivadas da natureza, representam importantes exemplos da arte indígena.

Outro período a ser citado é o Período Colonial, onde eram encontradas a arte brasileira através das construções das casas dos colonizadores, nos engenhos de açúcar, nas vilas.

Junto com os portugueses, chegou ao país influências artísticas renascentistas e do começo da fase barroca. Na época em que os holandeses invadiram o nordeste brasileiro e lá permaneceram (de 1630 a 1654), muitos artistas retratam a paisagem, os índios, os animais, as flores e o cotidiano do Nordeste. Na época do governo de Maurício de Nassau, chegou ao Brasil muitos pintores, entre eles o paisagista Frans Post. Este artista holandês usa técnicas de luz e cor típicas da pintura holandesa e retrata desta forma os cenários do nordeste do Brasil, no século XVII.

Outro estilo que despontou a partir do século XIX foi o Barroco, imitando a cultura europeia. Eram pintados retratos da família real e algumas imagens dos índios brasileiros.

Período que se destaca as esculturas e decoração de igrejas com características religiosas. Destacam-se neste período os seguintes artistas: frei Agostinho da Piedade, Agostinho de Jesus, Domingos da Conceição da Silva e frei Agostinho do Pilar. No auge do século do ouro, as igrejas são decoradas para mostrar o poder da Igreja. A utilização de curvas e espirais prevalecem nas obras deste período. Os artistas utilizam muito matérias-primas típicas do Brasil, tais como: pedra-sabão e madeira. O artista que mais se destacou nesta época foi Aleijadinho.

No século XX aparece o Modernismo com a Semana da Arte Moderna. O termo Modernismo é empregado para designar as manifestações artísticas que,

acompanhando as rápidas mudanças no final do século XIX e início do XX, tentaram traduzir a nova realidade e os novos anseios que se impunham ao “homem moderno” e à sociedade.

## 2.5 HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte está presente no dia-a-dia das crianças como, por exemplo, nas cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos, etc. A arte tem o poder de conduzir as crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas reais potencialidades.

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a antecederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Entretanto, por muitas décadas, o Ensino da Arte foi considerado uma disciplina inferior, um espaço onde o professor deveria dar desenhos mimeografados para as crianças poderem pintar, e assim passar o tempo.

Sobre o assunto o RCNEI fala que:

“A presença das artes visuais na Educação Infantil, ao longo da história, têm demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas, as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos, em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. (BRASIL 1998, p. 87)”.

Naquela época, o Ensino da Arte era trabalhado por meio de livros didáticos e exercícios de fixação. O fazer artístico da criança era extinto, bloqueando sua capacidade criativa e sua forma de expressão para

uma possível transformação da leitura do mundo no qual está inserido. A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que a cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano.

A partir de 1914 o desenho infantil foi visto como livre expressão da criança, merecido de investigação e interpretação.

Mesmo com essa nova visão sobre o desenho infantil os valores estéticos só passaram a ser valorizados através das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira.

Em 1920 a 1970, o Ensino da Arte retrocedeu e deu-se atenção à expressão inata da criança, respeitando suas necessidades e permitindo sua visão e compreensão do mundo como forma de crescimento individual do aluno.

Em 1922 surge em todo país, os museus de Arte Moderna abrindo as portas para as Artes Plásticas e outras demonstrações de cultura. Ainda na década de 60, apesar dos avanços no campo das Artes, não havia cursos de formação específicos de Artes Plásticas.

Enfim, o Ensino da Arte foi incluído no currículo escolar com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não tinha o poder de reprovar e os professores eram vistos como organizadores de festinhas infantis.

Em 1988, o Ensino da Arte é ameaçado a ser eliminada do currículo. E finalmente as Artes Plásticas surge com a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº9.394/96) em seu artigo 26, 2º parágrafo, quando ocorre a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica com a finalidade do desenvolvimento cultural da criança.

Em nossa década a Arte passou por várias etapas e ainda hoje infelizmente, ela é vista por alguns apenas como atividades para as datas comemorativas e nas festinhas infantis.

O objetivo das Artes Visuais segundo os Referenciais Curriculares Nacionais/Arte é:

(...) ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística; utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, p.94)

Mas como a arte vai contribuir para o desenvolvimento da criança?

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. A linguagem toma o nosso encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e relações, que se oferecem à razão, ao pensamento. (DUARTE JR, 1994, p. 65)

A Arte Visual está presente no dia-a-dia da criança, ao pintar um desenho ou gravura, ao riscar em um pedaço de papel ou mesmo no chão ou avistar um desenho ou pintura em um outdoor, a criança pode tirar proveito do Ensino das Artes Visuais para presenciar diversas experiências, ao mesmo tempo praticar.

### 3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao falarmos de desenvolvimento infantil, alguns aspectos relevantes devem ser mencionados:

A criança não se desenvolve de forma linear; muitas vezes, ocorrem avanços e retrocessos. Seu desenvolvimento infantil é um processo gradativo; possui várias fases.

As mudanças que vão se produzindo ocorrem de forma gradual, são períodos contínuos que vão se sucedendo e se superpondo.

Cada criança é singular, por isso é preciso respeitar o seu tempo e suas necessidades. O excesso ou a falta de estímulos pode interferir nesse processo, levando a dificuldades futuras.

A construção de sua personalidade deve ser respeitada, pois em cada idade há um jeito próprio de se manifestar.

Tanto antecipar etapas, como não estimular a criança, podem ser geradores de futuros conflitos. Cabe a família e a escola conhecer e respeitar os passos do desenvolvimento infantil.

Os primeiros anos de vida da criança são importantes para estabelecer os alicerces das suas aquisições futuras. Pesquisas mostram que a primeira infância é o período fundamental no desenvolvimento cerebral. A criança começa muito cedo seu aprendizado sobre o mundo que a cerca, desde os períodos pré-natal, perinatal (imediatamente antes e após o nascimento) e pós-natal.

Os primeiros anos da criança é fundamental, é a base para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. A curiosidade é nata nas crianças, o que faz com que elas constantemente busquem respostas. À medida que elas desenvolvem as competências linguísticas, elas começam a se expressar de outras

formas; nesse momento, as competências físicas, emocionais e sociais se integram, propiciando o desenvolvimento cognitivo.

Podemos observar quatro áreas no desenvolvimento de uma criança: a física, a cognitiva, a emocional e a social. Essas áreas necessitam estar entrosadas e precisam se desenvolver na mesma proporção.

É nessa fase que a criança constrói e interioriza regras, sabe compartilhar, aprende a lidar com as frustrações, conquista autonomia e a autoconfiança e desenvolve a coordenação motora.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio, a criança aprende e depois se desenvolve. Deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade.

A Educação Infantil pode proporcionar tudo isso e muito mais. Por isso, o espaço escolar deve oferecer condições, meios e oportunidades para que a criança utilize seus conhecimentos prévios e construa novas aprendizagens.

Martins (2009) diz:

(...) o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento. (p.100)

A criança aprende através de desafios, em um ambiente atrativo e organizado. Ao ser desafiada, ela adquire novas formas de pensar, provocando a imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e a construção do conhecimento.

É um processo contínuo que envolve a aquisição de novas funções e habilidades intelectuais, sociais e motoras. Ordenado por estágios sequenciais. Único para cada criança.

## 4 O PAPEL DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO

O Ensino da Arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e comunicativo, fatores fundamentais para a formação da criança. Ele permite ser trabalhado em conjunto com outras disciplinas criando, aprimorando, instigando e incentivando.

A Arte está presente no dia a dia da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar em um papel qualquer, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao

acaso, ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para se expressar. (BRASI, 1998 p.85)

O Ensino da Arte irá possibilitar que a criança desenvolva a imaginação e sua criatividade livremente. Ele irá fornecer subsídios para que as crianças busquem resoluções criativas a fim de aprender a codificar o mundo através das diversas linguagens que tem contato no espaço escolar.

Segundo Cunha (2012):

O ensino da arte, em qualquer nível e, em especial, na Educação Infantil, deve abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis das tantas imagens que estão aí, nos meios de comunicação, muitas vezes consumidas passiva e indiscriminadamente por elas. Uma educação do ver e do observar significa desvelar, nuanças e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído (CUNHA, 2012, p. 27).

Quando a criança encontra no contexto escolar um espaço que considere a Arte, incluindo o fazer artístico, a apreciação e a reflexão de obras artísticas, seus conhecimentos se ampliam, propiciando, certamente uma aprendizagem mais significativa, confirmada por Araújo (2014, p.23), quando relata que “As artes visuais desenvolvem a imaginação criadora, a capacidade de expressão, a sensibilidade e as habilidades estéticas das crianças, que adquirem, assim, competências culturais indispensáveis no mundo de hoje.”

O Ensino da Arte possui diversas linguagens: musical, visual, teatral e corporal. E é por meio dessas atividades lúdicas como pinturas, desenhos, imitação, representação e músicas que ela construirá seu próprio conhecimento.

Quando a criança desenha, utiliza tinta, pincéis e variados materiais que lhe instiguem a liberar a sua imaginação, ela pode expressar sensações, sentimentos, pensamentos através das expressões artísticas.

Paulo Sans (2005) pondera muito bem a respeito desta capacidade criadora da criança:

A criança desenha, possuindo características básicas que correspondem ao seu desenvolvimento geral. Brinca e desenha com naturalidade. Possui fértil capacidade de imaginação, pois tem o dom de fantasiar e de unir o que conhece, de modo a ultrapassar os limites do possível e do impossível, conquistando, assim, uma criatividade aguçada. (SANS, 2005, p.61/62)

A linguagem musical tem um papel fundamental na

educação infantil, pois a música aumenta a capacidade de concentração, desenvolve a criatividade, aguça a sensibilidade, desenvolve a memória e a concentração, além de provocar fortes emoções. Quando realizada em grupo, traz sentimento de ordem, disciplina, organização, respeito ao outro e a si mesmo. A música no processo educativo consegue trabalhar a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Para esta afirmação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) fala:

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical resultando em propostas que respeitam o modo de perceber sentir e pensar, em cada frase, e contribuindo para a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo (BRASIL, 1998 p.45).

Da constatação acima, pode-se afirmar que, o acesso à música é necessário ao processo educacional da criança, ela é um ótimo meio para o desenvolvimento de expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A música está presente em várias atividades do dia a dia da criança dentro do ambiente escolar. Na hora da entrada, nos momentos das refeições, hora do banho e até no momento da chegada dos pais, que é a hora da saída.

Ainda com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. “Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas com rimas reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem” (BRASIL, 1998, p.51).

A arte é a base para desenvolver essa criatividade, pois a criança estando na etapa da aprendizagem e de descobrir-se está preparada para o novo, para o abstrato, depois transformando no concreto.

A criatividade é avaliada como componente fundamental que oferece estabilização à vida, amparando em seu dia a dia, nas tomadas de decisões e nas criações de novas ideias e soluções.

O teatro é também uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da criança oferecendo apoio rumo a conhecimentos novos que irá colaborar para o desenvolvimento total da crian-

ça.

“A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente” (PCN, 1997).

O teatro contribui como recurso didático no Ensino da Arte, proporcionando para as crianças um desenvolvimento individual (motricidade, afetivo, cognitivo).

Esse contato individual e coletivo proporcionará situações fundamentais para o aprendizado interior e sua relação com o outro.

O teatro também colabora para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo.

E a prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem proporcionando uma interdisciplinaridade de conteúdo, pois o teatro não deve ser trabalhado apenas nas disciplinas de artes. Diante do discurso dos docentes, ficou clara a falta de conhecimento sobre o uso do teatro como ação pedagógica, mas por outro lado estes apresentaram interesse no seu uso e na sua ação de ensino-aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (1997, pág. 84.)

A criança desenvolve sua arte dependendo de sua cultura ou a época que está inserida, trazendo consigo seu cotidiano para dentro da sala de aula, enriquecendo a sala de múltiplas formas, dando destaque ao momento atual.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta que, a arte da criança, desde cedo, sofre influências da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (BRASIL, 1998, p. 88). Assim o teatro na Educação Infantil tem a função de desen-

volver todas as habilidades criativas e o aperfeiçoamento da relação essencial da pessoa com o mundo.

E por último a linguagem corporal que para as crianças da Educação Infantil tem o papel de colaborar com sua coordenação motora, seu domínio do próprio corpo, desenvolvendo a noção de ritmo e tempo. Com a movimentação de seu corpo, as crianças desenvolvem muitas habilidades. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utilizasse dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. (2001, p. 67).

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando a criança desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-a a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo. Sobre o assunto Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte fala:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (1997, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte destacam que um dos fatores para o desenvolvimento da criança é a percepção.

Dessa forma, é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela apreensão, assimilação e compreensão do mundo a sua volta, esse aprendizado a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior destaque no

currículo escolar.

Um dos objetivos ao se trabalhar com o ensino de Arte é o favorecimento do desenvolvimento da criatividade e não é só isso, pois enquanto a criança desenha, pinta, criando produções artísticas, diversas habilidades são aprimoradas em seu desenvolvimento. Segundo Araújo (2014), nestas atividades de criação:

(...) as crianças desenvolvem a função simbólica, a coordenação motora, o esquema corporal, os conceitos espaciais e lógico-matemáticos, entre outros aspectos importantes para seu desenvolvimento pleno. (ARAÚJO, 2014, p.23)

Na Educação Infantil o professor deve trabalhar com a percepção das crianças.

O Ensino da Arte é um instrumento fundamental. Pillotto fala:

(...) a criança está inserida num mundo repleto de sons, formas, cores, formas, cores, cheiros, texturas, o próprio corpo que emana de emoções, sensações, ou seja, uma gama de suporte pedagógico, didático que a arte possibilita a leitura e interação, ao mundo do conhecimento. (Pillotto, 2007, p.18)

Ainda, segundo Pillotto (2007), “o Ensino de Arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos discute a percepção, a emoção, a imaginação, a intuição, a criação, subsídios básicos para a construção humana”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como eixo central a discussão sobre a contribuição do Ensino da Arte no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Com o apoio de vários autores, pudemos observar que o processo de aprendizagem é inato às crianças e o Ensino da Arte possibilita que esse processo se amplie de forma lúdica. É imprescindível aperfeiçoar e manter esse método de aprendizagem incentivando e aperfeiçoando a capacidade criadora e espontânea da criança.

O reconhecimento que a criança tem de si e dos outros também é estimulado pela arte, isso porque, enquanto ela cria personagens com características peculiares, sua sensibilidade é aguçada e, também, sua capacidade de observação e percepção. A criança reconhece tanto nela quanto nas outras crianças as semelhanças e as diferenças.

Com o ensino da Arte as crianças desenvolvem sua criticidade e autonomia. Isso possibilita o conhecimento prazeroso e significativo, além de proporcionar a alegria da descoberta, gerando mais interesse nas aulas estimula a criação do senso de liberdade

de expressão e respeito pelo próximo.

Acredita-se a arte na Educação Infantil apresenta-se como uma linguagem que tem estrutura e características próprias que possibilita à criança em seu processo de criação, reformular suas ideias e construir novos conhecimentos em situações onde a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.

É por intermédio do Ensino da Arte que as crianças podem ler e escrever o mundo que as cercam. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças.

Como o ensino da arte é um universo amplo e subjetivo, uma vez que diz respeito ao ser humano e envolve a subjetividade e a criatividade, ele não poderia deixar de interagir com as outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho de produção e criação deve estar em comunhão com outros conteúdos.

“Arte é cognição, é profissão, é a maneira diferenciada de interpretar o mundo, a realidade, o imaginário que é o conteúdo, representando o melhor. Ela está ligada à leitura e a escrita, pois quando se lê ou escreve uma poesia, a arte desponta de nosso íntimo, transformando sentimentos e emoções em linguagem. O Ensino da Arte articulada à língua Portuguesa traz reflexão, criatividade, imaginação e desenvolve o cognitivo.

E compete ao professor apresentar à criança as linguagens artísticas de forma que desperte o gosto e o interesse pelas diversas variações da arte. O professor deve planejar e ministrar sua aula com conteúdos criativos, instigantes e prazerosos, e esses conhecimentos irão repercutir no desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade e as linguagens artísticas existem nas relações com seu meio e consigo mesmo.

E esse ensino a ser desenvolvido pela escola deverá configurar-se numa concepção onde arte e educação sejam práticas que se relacionam e interagem com outras disciplinas, almejando a criação de novas práticas na arte e na vida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes dizem que:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo a linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (1998, p.45)

O Ensino da Arte pode ser de grande ajuda para a aprendizagem das outras

disciplinas, pois através de músicas, dramatizações e danças com ritmos as crianças podem aprender a somar, contar, aprender o alfabeto, desenvolver a coordenação motora, melhorar sua autoestima e sua interação.

Sobre essa afirmação os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem:

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. (1998, p.107)

Com o uso da arte no dia-a-dia, a criança aprenderá ludicamente e com prazer tornando o espaço escolar um ambiente agradável e propício, sendo que o professor terá a possibilidade de colaborar para o seu pleno desenvolvimento.

Com a intervenção da arte, a criança floresce, desabrocha, demonstra suas emoções e coloca em evidência sua personalidade. Dessa maneira, o professor pode avaliar melhor seus alunos, identificando suas dificuldades, pois, a arte contribui para que não haja avaliação de certo ou errado, feio ou bonito, não intervindo em sua autonomia e expressão tornando-as seguras ao mostrar toda sua imaginação e criação, própria da idade.

Finalizando, o Ensino da Arte é fundamental para as crianças na Educação Infantil, pois nessa etapa da vida, tem a finalidade de desenvolver seu lado intelectual, emocional, perceptivo e sua criatividade.

A criança faz a representação da sua visão de mundo, sua realidade, seus sonhos, ao realizar desenhos em um papel, em uma parede ou mesmo no ar. Nesse instante ela estará empregando a arte para expressar seus sentimentos e emoções.

Desta forma, a arte na Educação Infantil oferece um suporte entre a teoria e a prática pedagógica.

Segundo Pillotto:

(...) historicamente pode-se observar, a arte na Educação Infantil possuía um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor. Hoje, a arte na Educação Infantil está em processo rupturas e transformações, exigindo das políticas educacionais, dos cursos de Formação de Professores, especialmente das Licenciaturas em Arte, um comprometimento com os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais.

De acordo com a autora citada várias pesquisas foram feitas sobre a necessidade de nova práxis

pedagógica, para que haja total integração do professor de Educação Infantil, com o conteúdo a ser trabalhado. A partir desta pesquisa, se faz necessária que cada escola de Educação Infantil tenha um professor qualificado e habilitado no Ensino da Arte, capaz de desenvolver projetos pedagógicos integrado com os demais professores da escola.

É de suma importância que o professor que trabalha com as crianças na Educação Infantil esteja familiarizado com as etapas de desenvolvimento da criança, conheça seu processo de aprendizado e tenha domínio das diversas linguagens da arte, com sua composição e características que permite à criança produzir de forma espontânea, usando sua percepção, sua criação e sua imaginação.

Faça o planejamento com antecedência, prevendo e antecipando, dúvidas que possam aparecer.



**Vera Lucia Rodrigues Leite Silva**  
verlurod@gmail.com

Pedagoga pela Faculdade Campos Salles, especialista em Psicomotricidade pela FACON.

ANTUNES, ANTUNES, C. Educação infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Ana. M. Arte-educação: leitura no subsolo. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.

\_\_\_\_\_. História da arte-educação: a experiência de Brasília. I simpósio internacional de história da arte-educação - ECA/USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Ministério da Educação. Secretaria da Educação-1 Ed-Brasília: A Secretaria, 2001. 109 p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. V. 3.

\_\_\_\_\_. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2008. V. 1, 2,3.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Nº 9394. Brasília: MEC, 20/12, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer. Conselho Nacional da Educação 22. Brasília: MEC, 1998 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Recnei). 3 V. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Educação 01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999

BRÉSCIA, V.L.P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CANUDO, Ricciotto. L'estetica della settima arte. In CHIARINI-U; L. Barbaro, Problemi del film. Roma: Edizioni di « Bianco e Nero », 1939. pp. 47-59.

COLETO, Daniela Cristina. A Importancia da Arte para a Formação da Criança. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010 Disponível: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34> Acesso em: 08 de maio de 2020.

COLI, Jorge. O que é arte. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, S. R. V. Da. As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. FUSARI, M. F. R. Metodologia do Ensino de Arte. Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez Editora, 2009. V. 2000. 205 p.

\_\_\_\_\_. SIQUEIRA, I. S. Arte-educação. Vivência, Experienciação ou livro didático? Loyola, 1987

DUARTE Júnior, João-Francisco. Por que arte-educação? - 7º ed - Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Ágere).

FERNANDES, Vera Lucia. O desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.objetivo.br/conteudo.asp?ref=cont&id=852>. Acesso em: 25 de mai 2020.

FERRAZ, M. H. C. T. Bibliografia de arte-educação (Coord). São Paulo: ECA-USP, 1989.

\_\_\_\_\_. Arte e loucura: limites do imprevisível. São Paulo: Editora Lemos, 1998. V. 2000. 143 p.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER. Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

JANSON, H.W; JANSON, A.F. Iniciação à História da arte. Slide Share. São Paulo, 2011. Disponível em <http://pt.slideshare.net/angelxpto/janson-inicio-historia-da-arte>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Cursos de Estética. 2. Ed. Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo: EDUSP, 2001. v. 1.

LEÃO, M, R. A Arte no Espaço Educativo. Disponível em: <[http://caracol.imaginario.com/paragrafo\\_aberto/rml\\_arteduca.html](http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html)>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009, p. 93 a 121.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (org). A Educação do Olhar no Ensino das Artes. Ed. Mediação

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do Ensino e Aprendizagem da Arte no Contexto Atual. Revista Univille, V.5, n. 1, abril, 2007. ----- Propostas para a Arte na Educação Infantil. Disponível <http://www.conexao professor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=779>. Acesso em 19 de maio de 2020.

RIBEIRO, Thiago, História da Arte. Mundo Educação. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/artes/escultura.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas. Campinas: Alínea, 2005

SILVA, João Bezerra Junior. O Ensino da Arte no Brasil. São Paulo, 2009 Disponível em: <http://www.webartigos.com/autores/joaoinior/?offset=2>. Acesso em 05 de maio de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





AGORA É

**FACONNECT**  
**EAD**



**Pós-Graduação**

**Extensão Universitária**

**Aperfeiçoamento**

**Revista Científica Multidisciplinar**