

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



Gestão & Educação

Vol. 6, No 10 Out./2023

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6
n.10 {out. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2023.

132 p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Incentivo à leitura. 3. Alfabetização. 4. Psicologia do movimento. 5. Psicomotricidade. 6. Matemática – estudo e ensino. 7. Geografia – estudo e ensino. 8. Freire, Paulo, 1921 – 1997. 9. Base Nacional Comum Curricular. 10. Avaliação educacional. 11. Tecnologia educacional. 12. Indisciplina escolar. 13. Língua Brasileira de Sinais. 14. Inclusão escolar. 15. Educação inclusiva. 16. Preconceito. 17. Jogos educativos. 18. Natureza. 19. Ciências naturais – estudo e ensino. 20. Transtorno de déficit de atenção. 21. Educação de crianças. 22. Crianças – dificuldade de aprendizagem. 23. Fracasso escolar.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

PROMOVENDO A COMPREENSÃO E O APOIO PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que merece nossa atenção constante e nosso compromisso contínuo de compreensão e apoio. Hoje, enquanto refletimos sobre esse transtorno, é fundamental lembrar que a inclusão e a aceitação são os alicerces de uma sociedade verdadeiramente diversa e acolhedora.

O TEA é uma condição neurológica complexa que afeta indivíduos de maneira única. Cada pessoa com TEA possui habilidades, desafios e perspectivas distintas. Devemos valorizar e respeitar essa diversidade, buscando oportunidades para capacitar e apoiar cada indivíduo, independentemente de sua posição no espectro.

A conscientização é o primeiro passo para promover uma sociedade mais inclusiva. Devemos educar a nós mesmos e aos outros sobre o TEA, eliminando mitos e estereótipos prejudiciais. O conhecimento é a base sobre a qual construímos a empatia e o respeito.

Além disso, é crucial investir em recursos e programas que ofereçam suporte às pessoas com TEA e às suas famílias. Isso inclui serviços de saúde, educação e oportunidades de emprego adaptadas às necessidades individuais. A inclusão começa na escola, no local de trabalho e na comunidade.

Ao celebrarmos o Dia Mundial de Conscientização do Autismo e todos os dias, devemos reafirmar nosso compromisso de criar um mundo onde todas as pessoas, independentemente de sua condição, possam viver com dignidade, respeito e igualdade de oportunidades. Unidos, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e compassiva, na qual o TEA seja compreendido e acolhido.

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes

Conselho Editorial - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Prof^ª. Adriana de Souza
Prof^ª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof^ª. Andrea Ramos Moreira
Prof^ª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof^ª. Debora Banhos
Prof^ª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof^ª. Juliana Petrasso
Prof^ª. Marina Oliveira Reis
Prof^ª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof^ª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof^ª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 6, Número 10 (Outubro- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 GINÁSTICA RÍTMICA: UMA PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO MÉDIO

ARIANA DE FARIAS SILVA

14 A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

BRUNA MEIRA ALTINO

21 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

33 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS DESAFIOS NA ESCOLA E SOCIEDADE

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

43 UMA ANÁLISE SOBRE A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO CICLO I SOB A ÓTICA FREIRIANA

ELKA PRISCILA DOS ANJOS

54 PROCESSOS E METODOLOGIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS

62 A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM PROL DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

MARCIA APARECIDA EGÍDIO DA SILVA

70 DA INDISCIPLINA AO PROCESSO PEDAGÓGICO AUTODISCIPLINAR

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

85 LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

NATÁLIA GONÇALVES MENDES

92 O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E SUA EQUIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL

ROSANA COSTA PARDINHO

Sumário

103 O USO DE JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA COM A EJA

SIMONE PEREIRA DA SILVA

114 TRABALHANDO COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE HITOMI KUROZAKI

125 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NOS CASOS DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

GINÁSTICA RÍTMICA: UMA PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO MÉDIO



ARIANA DE FARIAS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Cursando Segunda graduação em Educação Física. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEU EMEI Cantos do Amanhecer.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar, demonstrar as possibilidades de propostas de aulas para o ensino médio, com a modalidade de esporte ginástica rítmica. Apresentam objetivos que propicia aos alunos o desenvolvimento social, motores, afetivos e cognitivos, propondo desafios que supere seus limites corporais, vindo de encontro com os Parâmetros curriculares nacionais. Pensando no envolvimento dos alunos nas aulas e na parceria com o outro, desenvolvendo habilidades de empatia, respeito, cooperação, promovendo propostas de apresentação com os movimentos da ginástica em grupo, onde um aluno estimula o outro, para assim alcançar o objetivo final. Aguçando os sentidos corporais, com a música também presente nas aulas de educação física, desenvolvendo a criatividade, autonomia e os alunos sendo o protagonista das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Ginástica Rítmica; Ensino Médio; Ginástica na Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no ensino médio preocupa-se com a iniciação esportiva como conteúdo principal das aulas, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos e socioafetivos.

Dentro dos Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (1999), podemos visualizar as capacidades a serem alcançadas nas aulas de educação física para o ensino médio, sendo: a representação e comunicação, a investigação e compreensão, e a contextualização sociocultural, e ainda, defende que as atividades rítmicas e expressivas têm seu espaço na vida dos adolescentes e jovens.

Buscamos por meio da Ginástica Rítmica (GR) uma nova proposta de aula para o ensino médio, que não deixe de trabalhar as áreas citadas e promova os devidos benefícios aos alunos.

Segundo Pereira (1999), a Ginástica Rítmica é uma atividade rica e versátil, trabalhando a coordenação motora, a percepção espacial, a lateralidade, como também, a consciência corporal, a postura e as qualidades físicas.

Hernandez apud Martins (2002) buscando uma definição para ginástica descreve-a como:[...]

uma atividade acíclica, invariável e de movimentos coordenados, segundo a classificação fisiológica do esporte. Sua prática constitui um sistema complexo de ações, no qual o aparelho manual é relacionado diretamente com a movimentação corporal da ginasta (p.16)

De acordo com Laffranchi (2001) a Ginástica Rítmica é a manifestação mais contemporânea de todos os esportes e caracterizam-se pela utilização de meios e métodos artísticos como a música, a dança, o malabarismo e a acrobacia. Tem suas raízes nos estudos sobre o ritmo como fonte geradora de movimentos corporais e era caracterizado como a expressão dos sentimentos através dos gestos corporais.

Para Martins apud: Martins (2002) a Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva que tem como característica a utilização harmoniosa entre aparelhos ginásticos de pequeno porte, música e movimentos ginásticos resultando em uma sequência coreografia, objetivando explorar o acervo motor do aluno por meio de habilidades de manipulação e da capacidade de coordenação motora fina.

Observamos por meio dos autores citados os benefícios da prática da Ginástica Rítmica e encontramos soluções para formar as aulas de educação física do ensino médio diferenciada das demais aulas, trabalhando a motivação dos alunos, a imaginação, a autonomia, e os aspectos motores.

E para tanto, o objetivo é apresentar a Ginástica Rítmica como proposta de aula para o ensino médio proporcionando aos alunos conhecimentos sobre a modalidade, vivência com os materiais e desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, por meio de uma pesquisa indireta de revisão bibliográfica

A PRÁTICA E OS PRINCÍPIOS DA GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Ginástica Rítmica começou a ser praticada desde o final da Primeira Guerra Mundial, mas não possuía regras específicas nem um nome determinado. Várias escolas inovavam os exercícios tradicionais da Ginástica Artística, misturando-os com música. Os aparelhos utilizados na Ginástica Rítmica como a corda, a bola e o arco foram os primeiros aparelhos a serem trabalhados, as maçãs e a fita foram elaboradas e desenvolvidas no ano de 1966 (MINCIOTTI, 2005).

Segundo Silva e Silva (2004), em 1962 a Federação Internacional de Ginástica (FIG), fundada em 1881, reconhece a Ginástica Rítmica como um esporte independente adquirindo a denominação de Ginástica Moderna. Mais tarde, em 1975, passa a ser denominada Ginástica Rítmica Desportiva.

Ainda, a Ginástica tornou-se um esporte olímpico oficial em 1984, somente com competições individuais. Nos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, incluíram-se as competições de conjunto.

Os objetivos e metas da educação física no ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999) referem-se à representação e comunicação, a investigação e compreensão, e a contextualização sócio-cultura, e ainda, defende que as atividades rítmicas e expressivas têm seu espaço na vida dos adolescentes e jovens.

Os alunos do ensino médio apresentam características próprias, que devem ser levados em consideração para aplicação das aulas. Nesta fase, os alunos estão passando pelas transformações e turbulências típicas da adolescência (DARIDO et. al. 1999).

Segundo a mesma autora, a Educação Física no ensino médio deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimentos, que implicam compreensão, reflexão, análise crítica, dentre outros aspectos.

Seguindo esta proposta, inicia-se uma sucessão de movimentos, naturais e construídos, que são aplicados em aula visando um objetivo: a Ginástica Rítmica.

Para Silva e Silva (2004), a partir do movimento, cria-se a imagem do corpo, o seu esquema corporal e o seu elo de comunicação com o exterior, construindo desta forma, sua individualidade e a sua história.

Contudo, o movimento pelo movimento não leva a nenhuma aprendizagem, é necessário e fundamental que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos interiorizando-os, só assim conseguirá atingir uma aprendizagem mais significativa de si mesmo e de suas possibilidades (MARTINS, 2002).

Levando em consideração os aspectos citados, selecionamos a Ginástica Rítmica como uma proposta de aula para o ensino médio devido à amplitude de benefícios que ela traz para os alunos.

O ensino médio no Brasil nos últimos anos não vem apresentando bons resultados devido à falta de bases do ensino fundamental. Martins (2000), diz que apesar do ensino médio ter se expandido nos últimos anos a taxa de alunos frequentando as aulas ainda é inferior se comparada a alguns países da América latina.

Isso acontece devido à má distribuição de renda no Brasil que privilegia poucas pessoas, deixando a maioria da população com uma situação financeira precária obrigando os jovens que poderiam estar estudando a trabalhar para complementar a renda familiar.

Em relação à educação física Darido et. al. (1999) em seu artigo explica que existe uma dificuldade de se aplicar às aulas de educação física porque a maioria dos alunos estuda no período noturno onde as aulas de educação física são facultativas além de que em muitas escolas essas aulas são em período contrário ao que o aluno estuda, impossibilitando que alunos que trabalhem ou morem longe da escola voltem em um horário alternativo.

Os professores de educação física também sentem dificuldades em trabalhar com esses alunos que muitas vezes frequentam as aulas com desinteresse e se sentem envergonhados por não

terem habilidades necessárias para praticar alguns esportes.

Outro empecilho que dificulta ainda mais as aulas segundo Darido et. al. (1999) é a preocupação com o futuro profissional, fazendo com que os alunos se preocupem muito com o vestibular e começam a estudar mais deixando a educação física de lado.

A GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A Ginástica Rítmica como proposta de aula para o ensino médio vem para somar as demais atividades, funcionando como uma alternativa de aula, uma forma de motivar os alunos a prática das atividades, segundo Darido et. al. (1999), os alunos muitas vezes frequentam as aulas com desinteresse e se sentem envergonhados por não terem habilidades necessárias para praticar alguns esportes.

O trabalho de Ginástica Rítmica, para Pereira (1999), proporciona o desenvolvimento das qualidades físicas envolvidas diretamente com os movimentos da modalidade e que necessitam ser trabalhadas, como a velocidade, a força, o equilíbrio, a coordenação, o ritmo, a agilidade, a resistência, a flexibilidade e a descontração.

Outro principal objetivo a ser alcançado com a Ginástica Rítmica está ligado ao aspecto afetivo, Darido et. al. (1999) busca uma Educação Física para o ensino médio que permita ao aluno a prática de atividades prazerosas, aulas que permitam aos alunos convivência e relacionamento em grupo e aulas que permitam uma aprendizagem globalizante, que alie o cognitivo ao afetivo-vivencial. Silva e Silva (2004), pelo lado da ginástica rítmica, destacam que a prática dela, na escola além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor do aluno, promove a inclusão social, de forma que o aluno passe a se tornar ativo na sociedade, com uma formação crítica e transformadora.

Encontramos, porém, algumas dificuldades ao abordarmos o tema Ginástico Rítmica como conteúdo de aula, de acordo com Martins (2002), para a prática da Ginástica Rítmica é necessário material adequado e nem sempre o professor tem disponibilidade para buscá-los. Observamos também que as escolas públicas não apresentam material apropriado tampouco da quantidade necessária.

Contudo, a própria autora contrapõe que nestas ocasiões de dificuldade surge a criatividade do professor e dos alunos em utilizar materiais alternativos, como: corda naval ou de algodão, bambolê ou cano de PVC, papel crepom ou cetim fixado na extremidade de um pedaço de madeira (estilete de fita), O mais importante é criar os aparelhos de acordo com a vontade do grupo, e com a ajuda de todos, pois se torna motivante e prática com a utilização de materiais confeccionados por eles mesmos.

Para Martins (2002), a utilização de materiais nas aulas desenvolve as habilidades de manipulação e coordenação motora fina, além de envolver aspectos de formação do aluno como cooperação, trabalho em grupo e o respeito pela individualidade.

Como já vimos, os cinco principais aparelhos da Ginástica Rítmica são: a bola, o arco, a fita

as maçãs e a corda. Estes aparelhos utilizados nas aulas proporcionam aos alunos novos descobrimentos, por exemplo, Bizzochi (1985) apud: Silva e Silva (2004), nos mostram que o trabalho com o arco favorece e melhora a tonicidade muscular, a elasticidade, o fluxo sanguíneo, o ritmo do movimento e o trabalho articular.

A partir do trabalho com aparelhos podemos iniciar o trabalho em grupo, fazendo com que os alunos compartilhem o mesmo material, elaborem séries de movimentos ginásticos Para Silva e Silva (2004), a constituição de series em conjunto por intermédio do ensino da Ginástica Rítmica, é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e do aspecto social (inclusão social), dentre outros. A formação de grupos estimula a prática das aulas, pois os alunos entre si cobram a participação dos outros.

A Ginástica Rítmica também pode ser aplicada sem materiais, como vimos anteriormente, os fundamentos da Ginástica Rítmica baseiam-se em saltitos, circunduções, saltos, ondulações, balanceamentos, giros, transferência de peso, entre outros. E nem por isso a formação de grupos é descartada, pelo contrário, a elaboração de séries sem aparelhos estimula o contato com o outro, pois faz de seus corpos o instrumento da apresentação. Barros e Nedialcova apud. Silva e Silva (2004) complementam caracterizando a Ginástica Rítmica pela sua relação harmoniosa entre o corpo em movimento e os objetos manipulados entre o corpo em movimento.

Outra dificuldade que encontramos para prática da Ginástica Rítmica é pelo fato da Ginástica Rítmica Desportiva (esporte) ser essencialmente feminina, segundo Pereira (1999) a GRD sempre foi vista como uma modalidade de elite da qual só participa o sexo feminino ou aquele que tem “jeito” para praticá-la, o que pode provocar nos alunos homens certo receio em executar os movimentos e apresentações. Cabe ao professor abordar a Ginástica Rítmica de forma a motivá-los e desinibi-los, fazendo com que eles usufruam uma nova vivência.

Em alguns casos nos deparamos com surpresas ao vermos alunos que antes não participavam da aula que se identificaram com a Ginástica Rítmica, assim vemos no relato do trabalho de Avilla apud: Darido et. al. (1999),

[...] alunos que antes não participavam das aulas, passaram a realizá-las com argumento de que agora não precisavam jogar bola (em referência aos aspectos coletivos) e não necessitam competir e ser melhor que ninguém (em referência a competição dos esportes) (p. 140).

Alguns alunos descobrem em si habilidades não conhecidas ao iniciar a Ginástica Rítmica, com isso, sua autoestima e confiança aumentam, fazendo com que o aluno não se sinta inferior ao outro.

Outro aspecto ligado diretamente aos movimentos da Ginástica Rítmica é a música, para Silva (s.d.) a música, por si só, deve estimular o movimento e não se limita apenas a acompanhar a ginástica, música de fundo, mas se integra e se confunde de tal forma que uma e outra se tornam inseparáveis. A música dita o ritmo da execução, segundo Pallares (1979), cada movimento tem seu ritmo e uma série de movimentos é uma soma de unidades rítmicas que constituem uma sequência rítmica. Pallares (1979) descreve o ritmo como uma ação psicomotora, uma resposta a um estímulo recebido.

A música deve ser utilizada durante as aulas, pois é necessária para a construção das séries

e dos movimentos ginásticos, para Martins (2002) a música é fundamental, e o grupo participa inteiramente na escolha da música para a criação da coreografia, uma vez que eles devem interpretar a ideia coreográfica. O próprio aluno ou grupo define o estilo de música a ser utilizada, a partir daí teremos uma oportunidade de compartilhar a cultura de cada um.

Como vimos nos estudos dos autores citados, a Ginástica Rítmica como proposta de aula abrange os três principais objetivos de desenvolvimento, os cognitivos, os afetivos e os psicomotores.

Aprofundando os aspectos psicomotores na prática da Ginástica Rítmica destacaremos alguns dos possíveis exercícios físicos a serem utilizados dentro das aulas, de acordo com Minciotti (2005), proporcionando ao aluno experiências novas:

Exercícios com Corda – Seu manejo possibilita saltos, saltitos, balanceamentos, circundações, lançamentos, solturas e retomadas, giros, movimentos em oito.

Exercícios com Bola – Possibilitam os lançamentos e recuperações, quicadas, rolamentos no corpo e no solo, balanceamentos, circundações, movimentos em oito, equilíbrios.

Exercícios com o Arco – São movimentos possíveis, os rolamentos no corpo e no solo, rotações, impulsos, balanceamentos, circundações, lançamentos e recuperações, movimentos em oito, passagem por dentro.

Exercícios com a Fita – Permitem serpentinas, espirais, impulsos, lançamentos, solturas e retomadas, circundações, balanceamentos, movimentos em oito.

Exercícios com as Maças – São ações possíveis, os pequenos círculos, molinetes, lançamentos, solturas e recuperações, batidas, circundações, rotações, balanceamentos.

Os objetivos da Ginástica Rítmica somente serão alcançados se trabalhados de uma forma pedagógica, uma progressão contínua do conteúdo. Para Pereira (1999), as aulas devem estabelecer entre si uma cadeia de continuidade e de progressão, não devendo constituir-se um elemento avulso, isolado. O professor pode iniciar a prática da Ginástica Rítmica resgatando o que seus alunos conhecem de música, partindo daí para a inserção de pequenos momentos da aula em que uma atividade rítmica seja desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos autores citados, que a Ginástica Rítmica, sendo conteúdo exigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pode ser utilizada como proposta de aula para o ensino médio, não sendo somente esporte de alto rendimento, podendo ser utilizado como proposta educacional, respeitando os objetivos e metas a serem alcançados pela educação física, proporcionando ao aluno uma diversidade de conteúdo, somando às suas atividades as atividades rítmicas e expressivas.

A Ginástica Rítmica abrange os três principais objetivos de desenvolvimento, sendo o psicomotor, cognitivo e afetivo, tornando a prática da Ginástica Rítmica um meio de integração entre os

alunos e de conhecimento de si por um todo, aliado à liberdade de expressão e a liberdade cultural a Ginástica Rítmica proporciona ao praticante aluno uma nova sensação de conhecimento e aprendizado, tornando a aula de educação física motivante e interessante.

Diante do exposto, encontra-se durante a pesquisa dificuldades de aplicação da atividade em aula, que se tornam meras barreiras na mão de profissionais aplicados, persistentes e criativos, permitindo que a Ginástica Rítmica seja acessível para adolescentes de todas as classes sociais fazendo com que o esporte se propague entre os jovens.

REFERÊNCIAS

BRUN. G. **Educacional. A aula de educação física no ensino médio: área educação física.** Disponível em: http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/educadores/educadores09.asp. Acesso 17 out. 2023.

DARIDO, S. C. GALVÃO, Z. FERREIRA, L. A. FIORIN, G. **Educação física no ensino médio: reflexões e ações.** Revista Motriz. São Paulo, v. 5, n. 2, p 138-145, 1999.

LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica.** Londrina: Unopar, 2001.

LOPES, A. C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educação Social. Campinas - São Paulo, v. 23, n. 80, p 386-400, 2002.

MARTINS, A. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.109, p 67-87, 2000.

MARTINS, M.T.B. **Prática Pedagógica em Ginástica Rítmica In: I Fórum Estadual de Ginástica Geral, 12, 2002, Santo André.** Anais: I Fórum Estadual de Ginástica Geral. Santo André, 2002. p.13-19.

MINCIOTTI, A. N. **Ginástica Rítmica: uma abordagem histórica**. Revista Brasileira de Ciências da Saúde, n. 5, p 53-58, 2005.

PALLARÉS, Z. **Ginástica Rítmica**. Porto Alegre, RS: Redacta, 1979.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, S.A.M. **Ginástica rítmica desportiva: aprendendo passo a passo**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

SILVA, E. SILVA, M. (2004). **A importância da GR desportiva no desenvolvimento psicomotor da criança: área novos artigos, 2006**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/educfisc.htm>. Acesso em: Acesso 17 out. 2023.

SILVA, N. P. E. **Ginástica Moderna com Música (Calistenia)**. São Paulo: Brasilpal LTDA. (s/d).

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO



BRUNA MEIRA ALTINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, 2010; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho, 2011; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo constatar a influência do professor na formação da competência leitora, no que se diz letramento, do aluno em fase de alfabetização. O processo de ensinar a ler, se torna muito mais eficaz e significativo quando o aluno recebe os estímulos e incentivos adequados. Nessa etapa se faz fundamental a presença do professor para que o aluno adquira os subsídios essenciais para tornar-se um bom leitor. Para despertar na criança o prazer pela leitura é necessário conhecer tudo o que se pode adquirir através dela. Para aprender a ler, etapa considerada decisiva no processo de alfabetização/letramento, é preciso uma prática constante de leitura de textos diversificados e um dos locais mais indicados para que isso ocorra é na escola. O artigo foi fundamentado em autores que tratam sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Gêneros textuais; Professor/Aluno.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe reflexões acerca da formação da competência leitora do aluno alfabetizando e a importância de se trabalhar a leitura nas salas de aula. Partindo do seguinte questionamento: Qual a influência do professor na formação da competência leitora do aluno em fase de alfabetização? O trabalho a seguir tem por objetivo entender as necessidades do aluno em fase de alfabetização no que se diz a competência leitora; observar as possíveis contribuições do professor na formação na competência leitora do aluno alfabetizando e verificar a importância de o professor alfabetizador utilizar diferentes portadores de textos para a formação nesta fase.

Estudiosos afirmam que o professor que apresenta diversos gêneros textuais, que incentiva a leitura e propõe atividades que unam leitura e escrita, desperta não só o interesse, mas também contribui para a formação da competência leitora do aluno alfabetizando.

Este trabalho será fundamentado em autoras como Délia Lerner, Emília Ferreiro, entre outros. A metodologia desenvolvida é de revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da leitura deve ser entendido como prática social e uma ferramenta que conduza o aluno a cultura do mundo escrito, para que este, por sua vez, possa interagir em uma sociedade letrada. Mas como ensinar tal prática em sala de aula?

“O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.” (LERNER, 2002, p. 17).

Para a autora a escola deve inserir seus alunos em uma comunidade onde leitores e escritores pratiquem a leitura e a escrita com destino social, com capacidade de abordar e discutirem diversos assuntos, de produzirem e compreenderem textos significativos. E para que isso aconteça a criança tem que possuir uma herança cultural onde irá fazer relações textuais, relações entre autores, etc.

Segundo LERNER (2002), é necessário que a escola se transforme em uma comunidade de leitores e que estes utilizem a leitura como forma de resolução de problemas ou simplesmente um meio para obtenção de informações necessária para o dia-a-dia ou ainda utilizar-se da leitura como divertimento.

“O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas, possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.” (LERNER, 2002, p. 18).

De acordo com LERNER (2002), é uma difícil tarefa, para a escola, pôr em prática o ensino da leitura e da escrita, antes disso ela precisa conhecer as dificuldades e necessidades em torno dessa tarefa.

“[...] Desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e escrita: é necessário pôr à sua disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento...É necessário lhes propor também situações de produção que lhes representarão o desafio de compor oralmente textos com destino escrito[...]” (LERNER, 2002, p. 41).

Desde o início, a escola deve inserir a criança em um ambiente alfabetizador, por meio de livros, revistas, jornais, enfim qualquer material que vá contribuir para sua formação leitora. O contato com diferentes gêneros textuais é importante e significativo para o desenvolvimento da criança. Ainda que ela não saiba ler convencionalmente, ela já é capaz de fazer antecipações, questionamentos e críticas, estabelecendo relações com seu conhecimento de mundo, pois traz consigo o conhecimento prévio e, por meio dele, formula suas hipóteses iniciais.

LERNER (2002) afirma que a responsabilidade de atuar como leitor costuma ser somente do aluno, porém cabe também ao professor tornar-se modelo de leitor e proporcionar momentos de interação com a leitura. Ao ler uma história, ele deverá garantir um ambiente favorável, criando sensações como suspense, intriga, diversão e, ao final da leitura, deixar as crianças posicionarem-se sobre a mensagem ou sobre seus personagens preferidos.

A escola e/ou professor que trata a leitura como item obrigatório para estudo de matéria ou algo para ser feito somente dentro da escola não contribui em nada para que seu aluno se torne um leitor com função social, ou seja, um leitor que faça uso da leitura para solucionar seus próprios questionamentos.

O professor deve proporcionar caminhos que dê autonomia para seu aluno, ele deve expor textos narrativos, informativos, instrucionais, poéticos, publicitários, etc., pois é a partir desse contato que os alunos irão entender que a leitura pode ser utilizada para qualquer situação. Quando se lê para o aluno, o professor está ampliando seu conhecimento de mundo, ele proporciona diversos conteúdos de diferentes naturezas, ele está explicitando o comportamento leitor do aluno.

Para que o professor consiga atingir tais objetivos, ele deve explicar aos alunos o motivo pelo qual deseja compartilhar a leitura; deve demonstrar sua própria competência leitora mostrando-se surpreso, interessado, intrigado; o professor deve manifestar sua opinião sobre o que foi lido e incentivar que os alunos façam o mesmo e por fim deve ajudar o aluno a entender o significado do texto partindo do contexto e não explicar somente as palavras consideradas difíceis.

“Mostrar por que se lê, quais são os textos a que é pertinente recorrer para responder a certa necessidade ou interesse, e quais são mais úteis em relação a outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada quando se persegue uma finalidade determinada, ou como pode contribuir para a compreensão de um texto o que já se sabe acerca de seu autor ou do tema tratado... ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler.” (LERNER, 2002, p. 95).

Para a autora o professor, ao ler para seus alunos deve deixar bem claro a finalidade (objetivo) da leitura: para que serve, o que “ganho” lendo determinado texto, qual o melhor texto/leitura para resolver um problema ou uma simples indagação. Esses questionamentos devem sempre surgir no início de uma leitura.

“A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas. [...]” (LERNER, 2002, p. 95).

Neste período cabe ao professor criar diversos momentos de leitura de diferentes gêneros textuais. No caso de uma história, ele deve criar um ambiente favorável, aproximar-se das crianças deixando o livro e imagens a mostra, criar sons e demonstrar sentimentos como raiva, amor, susto, etc., contar a história sem interrupções e, ao final da leitura o professor deve manifestar sua opinião sobre o que foi lido e é a partir disso que os alunos também irão relatar o que compreenderam da história.

Se, por outro lado, o professor queira utilizar-se de uma enciclopédia para sanar eventuais dúvidas dos alunos, ele deve recorrer a leitura do índice e mostrar que lá se encontram vários títulos sobre um mesmo tema e posteriormente discutirá com as crianças sobre em qual deles será possível encontrar tais informações, uma vez localizada o professor irá ler e explorar o texto para esclarecer junto com os alunos as dúvidas que surgiram do início da aula. (LERNER, 2002, p.96)

“Uma vez terminada a leitura, tanto no caso do texto literário como no caso do informativo, o professor põe o livro que leu nas mãos das crianças para que o folheiem e possam deter-se no que lhes chama a atenção; propõe que levem para casa esse livro e outros que lhes pareçam interessantes... Faz essas propostas porque quer que as crianças descubram o prazer de ler um texto de que gostaram, ou de evocá-lo olhando as imagens, porque considera importante que seus alunos continuem interagindo com os livros e compartilhando-os com outros, porque não considera imprescindível controlar toda a atividade leitora.” (LERNER, 2002, p. 96).

Após o término da leitura feita pelo professor e compartilhada com classe, ele deve dar continuidade a este momento, propondo que cada aluno leve livros para casa para observarem melhor o que lhes chamou a atenção. Com isso o educador incentiva e desperta no aluno a curiosidade por trás na leitura feita na sala: O que mais será que tem nesse livro? O que vou encontrar de diferente quando chegar em casa? Vou mostrar para os meus pais, será que eles vão gostar? Esses são pensamentos que as crianças manifestam ao levarem um livro para casa.

“O professor continuará atuando como leitor – embora certamente não com tanto frequência como no começo – durante toda a escolaridade, porque é lendo materiais que ele considera interessantes, belos ou úteis que poderá comunicar às crianças o valor da leitura.” (LERNER, 2002, p. 96).

Para FERREIRO (1992) o professor deve produzir diversos materiais para facilitar as ações da alfabetização, um deles são os materiais para ler.

“Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula.” (FERREIRO, 1992, p. 33).

Não basta somente ler livros para despertar na criança o prazer pela leitura, o professor deve proporcionar uma vasta variedade de materiais escritos. Além desta variedade, FERREIRO (1992) afirma sobre a importância de a escola não ser o único ambiente alfabetizador na rotina do aluno. Quando as crianças têm em suas casas outros materiais de leitura, não é tão grave que na escola se use um único texto. (FERREIRO, 1992, p.33)

A criança precisa ser estimulada a ler, não somente na escola com textos “pedagógicos”, mas também em casa com o auxílio da família. A leitura deve ser entendida como um instrumento facilitador e prazeroso no cotidiano na criança, tanto na escola como em casa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1997), a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento, a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita.

“O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por outro lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.” (PCNS, 1997, p.40).

Considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos, que a relação entre

leitura e escrita deve ser compreendida.

Entende-se por “bom” leitor, aquele que é capaz de selecionar textos que possam atender à sua necessidade e que consiga utilizar estratégias de leitura para a compreensão do que foi lido. (PCNS, 1997, p.40).

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.” (PCNS, 1997, p.41)

Para que o aluno se forme leitor, não basta somente ler um texto ou história, é necessário que ele domine outros tipos de conhecimentos, é necessário que ele consiga fazer relações, seleções, antecipações, inferências e verificações, do contrário ele irá ler somente por ler.

“[...] não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.” (PCNS, 1997, p.42).

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura, prática essa que não se restringe apenas aos recursos disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1997, p.43):

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia;
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros da escola;
- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. Algumas delas são: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, entre outras. (PCNS, 1997, p.43 e 44).

“É preciso proporcionar aos alunos oportunidades de autocontrolar o que estão compreendendo ao ler e de criar estratégias para ler cada vez melhor, embora isso torne mais difícil conhecer os acertos ou erros produzidos em sua primeira leitura. [...]” (LERNER, 2002, p.24)

Para a autora não cabe somente ao professor, controlar o que foi lido pelos alunos. Ele deve proporcionar atividades e momentos em que a criança possa assimilar o que foi lido e até mesmo desenvolver meios que facilitem sua leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi estudado, quanto mais incentivos e estímulos a criança receber, mais interesse e prazer pela leitura ela terá.

A leitura deve ser ensinada e entendida como prática social, a criança deve ver sentido e entender a necessidade em se ler um jornal, uma receita culinária, uma revista, um livro que fala sobre a vida dos dinossauros, um texto informativo ou um bilhete deixado por alguém especial.

A criança, no decorrer do seu processo de desenvolvimento e de acordo com sua faixa etária, deve recorrer à leitura em diversos momentos de sua vida, seja para sanar uma dúvida, resolver um problema, comunicar-se ou simplesmente para o desenvolvimento de sua imaginação.

A variedade de materiais também é importante na formação de leitores, a criança precisa ter contato com os diversos gêneros textuais (livros, gibis, folhetos de mercado, revistas, entre outros) e tais materiais devem ser disponibilizados em sala de aula para o livre manuseio, escolha e apreciação/leitura, a sala deve se transformar em um ambiente alfabetizador com rodas e cantos de leitura e trocas entre os alunos.

O professor pode tornar-se um bom leitor, não somente um leitor com boa dicção, mas um leitor que envolva seus alunos e lhes transmita o melhor que a leitura pode oferecer: a independência.

A leitura não deve ser incentivada apenas no ambiente escolar, é muito importante que a criança receba estímulos e se familiarize com os livros desde o seu primeiro ano de vida.

Os pais devem proporcionar momentos de leitura compartilhada e também podem assumir o papel de “leitor” na contação de histórias.

Sabemos que a criança que é incentivada a ler em casa, quando inicia sua vida escolar possui mais “intimidade” com os livros e consequentemente com a leitura, ainda que esta não saiba ler. Os livros apoiam o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário e a criatividade da criança, além da descoberta do mundo imaginário.

Cultivar o hábito da leitura não é uma tarefa simples pois exige tempo, disposição e interesse por essa prática. No ambiente escolar, a leitura ainda é um tema que gera muitas discussões

e questionamentos, seja pela falta de incentivo do governo, problemas sociais, pela dificuldade da alfabetização inicial, de entender que não basta “ler por ler”, ou ainda por não termos professores capacitados em ensinar leitura como prática social.

A leitura deve ser introduzida de forma natural na rotina da criança, não deve ser algo imposto. Quando ler se torna um momento de descontração e diversão, criar o hábito se torna menos desafiador e muito mais prazeroso.

Dessa forma criar momentos para leitura só poderá gerar experiências positivas, pois a leitura tem papel fundamental na construção de uma sociedade pensante e é a chave para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso 25 de ago. 2023.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unip (2013), Especialista em Prática Pedagógica e Ludicidade, pela Faculdade Itaquá (2019), Professor de Educação Infantil – no CEI Célia Regina Kuhl – DER Jaçanã Tremembé – SME.

RESUMO

O trabalho desenvolvido pretende trazer uma compreensão acerca das contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, visto que ela é indispensável para preparar a estrutura do corpo, com o intuito de estimular os movimentos em todas as fases da vida. Sabemos que a educação infantil é a inserção da criança no campo educacional e é por meio dos estímulos concedidos pelos educadores e a interação com o âmbito escolar que são desenvolvidas suas capacidades intelectuais e motriz. Por isso a prática da atividade psicomotora é essencial na infância, pois nessa fase a criança inicia o processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Desta maneira este trabalho propõe elucidar algumas, de diversas, colaborações da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, analisando os pontos sociais, afetivos, cognitivos, motores, dentre outros, essenciais para formação integral da criança. Para isso é fundamental que as atividades psicomotoras estejam articuladas e apropriadas a cada estágio da criança. A escola, por sua vez, deve considerar a psicomotricidade como um suporte fundamental para a formação integral da criança e o planejamento pedagógico deve contemplar atividades que explorem o corpo, o movimento, as relações sociais e o contato com o ambiente. Deste modo o professor deve proporcionar situações lúdicas e desafiadoras, onde a criança será estimulada a construir sua autonomia e conscientização do próprio corpo e de seus movimentos frente a essas atividades e intervir quando necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Psicomotricidade; Corpo e Movimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura examinar como as atividades psicomotoras podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, para isso faz-se necessário compreender o conceito de Educação Infantil e de Psicomotricidade e como ambas se entrelaçam nessa área da educação.

O tema proposto busca evidenciar como a psicomotricidade pode servir de suporte para o desenvolvimento infantil. E para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas para fundamentar o desdobramento do trabalho apresentado. Para tanto, buscaremos subsídios em materiais que nos auxiliem na compreensão do tema escolhido, para então produzir este trabalho que tratará das colaborações da psicomotricidade, especificamente na primeira infância. Para tanto utilizaremos os conceitos de estudos de alguns autores experimentados neste tema.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1988) compreende a psicomotricidade como ciência que estuda o homem, através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

De acordo com LE BOULCH (1992), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade da criança. Ainda na perspectiva de LE BOULCH (1985, p. 221) ele observa que “75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura”.

O objetivo geral tem por finalidade compreender o que é a psicomotricidade e como a mesma deve ser trabalhada de modo a contribuir para o desenvolvimento infantil, enquanto os objetivos específicos buscam apresentar a psicomotricidade como um suporte para a formação e estruturação do esquema corporal, através de atividades lúdicas, que além de divertir, levam a criança a criar, interpretar e se relacionar com o mundo em que vivem. Com o propósito de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e afetivo de maneira sadia.

Como ponto de partida, alguns questionamentos foram levantados de modo a alavancar o desenvolvimento desta pesquisa: O que é Psicomotricidade? Qual a relação da Psicomotricidade com o desenvolvimento infantil? Como devo trabalhar a Psicomotricidade na Educação Infantil?

Estas questões serviram como suporte para desenvolver um trabalho de pesquisa para assim, desenvolver o tema de pesquisa aqui proposto. Baseando-se nestas questões, foi que se iniciou a construção deste trabalho, de investigar o que dizem os pesquisadores sobre este assunto.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

No começo do século XIX o termo "psicomotricidade" estava relacionado ao campo neurológico, onde foi utilizado para nomear as zonas do córtex cerebral (área considerada responsável por boa parte das manifestações humanas).

"No início, a Psicomotricidade tinha seus estudos voltados para a patologia. Wallon, Piaget, Ajuriaguerra tiveram a preocupação de aprofundar esses estudos mais voltados para o campo do desenvolvimento. Wallon se preocupou com a relação psicomotora, afeto e emoção, Piaget se preocupou com relação evolutiva Psicomotricidade com a inteligência e a Ajuriaguerra, que vem consolidar as bases da evolução Psicomotora, voltou sua atenção mais específica para o corpo e relação com o meio" (COSTA, 2001, p. 26).

Após muitos estudos e descobertas surge a necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos, então em 1870 nomeia-se pela primeira vez, a palavra Psicomotricidade. As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico.

Em 1909 o neuropsiquiatra Dupré afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico. No ano de 1925, o médico e psicólogo Henry Wallon ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo.

Prosseguindo para o ano de 1935, temos o neurologista Edouard Guilmain, que desenvolveu um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica e de prognóstico. Mais tarde no ano de 1947 o psiquiatra Julian de Ajuriaguerra, redefine o conceito de debilidade motora, julgando-a como uma síndrome tendo suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Com estas novas contribuições, a psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria peculiaridade e autonomia.

Na década de 70, diversos estudiosos definiram a psicomotricidade como uma motricidade de relação. A partir daí compreende-se que há uma diferença entre uma postura reeducativa e uma terapêutica que, ao despreocupar-se da técnica instrumentalista e ao ocupar-se do "corpo de um sujeito" vai dando gradualmente, maior relevância à relação, à afetividade e ao emocional.

A particularidade do psicomotricista está na compreensão da gênese do psiquismo e dos elementos fundadores da construção da imagem e da representação de si. Sendo assim a patologia psicomotora é de caráter psíquico, dos distúrbios da representação de si cuja sintomatologia pode se apresentar no somático e/ou no psíquico.

A psicomotricidade foi propagada no Brasil em 1968, sendo norteadada pela escola francesa, por meio de cursos em universidades de diversos estados brasileiros. O ano de 1980 foi marcado pela fundação da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBTP) integrada à Sociedade Internacional de Psicomotricidade, sediada em Paris/França.

Surge então por meio da SBTP as primeiras publicações na área da psicomotricidade e

em 1983 foi criado o primeiro curso de pós-graduação, a partir daí estudiosos da área passaram a trabalhar a psicomotricidade na prática, por meio de vivências motoras com grupos de estudos. O contato com o trabalho psicomotor mostrava como era difícil atuar com pessoas portadoras de necessidades especiais, com dificuldades ou perturbações psicomotoras, sem alcançar em primeiro lugar um bom conhecimento de si mesmo. Sendo assim a Educação Especial foi o elo entre o surgimento da psicomotricidade na Europa e no Brasil.

Desde a década de 80 a SBTP está presente em vários estados de nosso país, promovendo cursos, seminários e pesquisas, com bons trabalhos científicos e vários congressos nacionais com repercussões internacionais. Atualmente os cursos de pós-graduação nesta área estão bastante acessíveis em todo o Brasil, facilitados inclusive por Instituições de Ensino à distância.

AFINAL, O QUE É PSICOMOTRICIDADE?

Como vimos anteriormente, historicamente o termo "psicomotricidade" surgiu em 1920 através de estudos médicos, mais especificamente por meio de pesquisas neurológicas com o Psiquiatra Dupré, que por sua vez é considerado o pai da Psicomotricidade. Etimologicamente a palavra Psicomotricidade é formada por dois termos: *psyché* que significa alma e *motorius* traduz-se que tem movimento.

Diversos estudiosos comentam sobre o conceito da psicomotricidade. Ajuriaguerra (1970, p.19) expõe que a psicomotricidade “é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso”. Para Chazaud (apud ALVES, 2007, p.15) “a psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo do ser-em-ação e da coexistência com outrem.” Já Fonseca (2004, p.8) descreve que a psicomotricidade “é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio”. E ainda para Fonseca (2004, p.16), “o termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa”. Saboya (1995) define a psicomotricidade como uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo. A Sociedade Brasileira De Psicomotricidade (SBP, 1999, versão online), traz o seguinte conceito referente a psicomotricidade:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (S.B.P. 1999).

Deste modo a S.B.P compreende a psicomotricidade como sendo uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. A psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento, corpo e relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo (choros, medos, alegrias, tristezas etc.) a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias.

Como podemos observar diversos estudiosos apresentaram conceitos relacionados a psicomotricidade, que por sua vez passa a ser entendida como uma ciência que estuda o indivíduo em função de seus movimentos, sua realização, seus aspectos motores, afetivos, cognitivos, resultados da relação do sujeito com o seu meio social.

Como se pode notar, a Psicomotricidade tem o objetivo de enxergar o ser humano em sua totalidade, nunca separando o corpo (sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade; sendo assim, ela busca, por meio da ação motora, estabelecer o equilíbrio desse ser, dando-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte (GONÇALVES, 2011, p. 21).

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Para falar sobre as etapas do desenvolvimento psicomotor utilizaremos como base a teoria do francês Le Boulch, defensor da Psicocinética (a teoria geral do movimento). Em sua obra “Educação pelo Movimento” (1980) Le Boulch conscientiza os professores sobre a influência das questões psicomotoras para o desenvolvimento psicomotor das crianças e suas contribuições para a construção da personalidade e de seu sucesso escolar, que por sua vez não está ligado exclusivamente ao intelecto, mas também a um trabalho psicomotor de qualidade. Conforme propõe LE BOULCH (1982).

A concepção de aprendizagem, na Psicocinética, permite propor uma metodologia que baseie as aprendizagens motoras em um desenvolvimento metódico das aptidões psicomotoras; seu coroamento se manifesta por uma disponibilidade corporal, a tradução objetiva do corpo operatório (LE BOULCH, 1982, p.27).

De acordo com LE BOULCH (1984, pgs. 16-17), a psicomotricidade desenvolve-se em três etapas evolutivas:

1º Estágio – Corpo Vivido (até três anos de idade): essa fase é estabelecida nos primeiros meses de vida, no qual o bebê ainda não tem consciência do próprio corpo. Ele sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. Conforme cresce, o sistema nervoso vai se fortalecendo, suas experiências vão ampliando e, logo passa a diferenciar-se do espaço em que vive. Nessa fase a criança tem uma necessidade muito grande de movimentação o auxilia no seu desenvolvimento motor. Contudo esses movimentos são ações impensáveis para serem executadas, ou seja, são espontâneas. Ainda nessa fase, criança não conhece seu corpo, mas conforme vai crescendo ela passa a conhecer seu corpo por meio do toque. E assim, vai percebendo, sentindo, “lendo” o mundo com seu corpo. Todo esse procedimento de exploração do corpo, do ambiente e do tempo possibilita a criança idealizar a primeira imagem do corpo, discernindo-o do mundo e dos objetos.

2º Estágio – Corpo Percebido (três a seis anos de idade): nessa fase a criança passa a se descobrir iniciando a percepção de consciência do “eu”. Ela se distingue do ambiente e organiza seu corpo no espaço, que é estabelecido pela posição que ele ocupa. O corpo agora passa a ser referência para se situar e posicionar os objetos em seu meio e tempo. A criança passa a classificar seu domínio lateral e espacial como perto, longe, acima ou embaixo. Também consegue compreender noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, de ordem e sucessão de eventos (antes, depois e durante). Essa fase é caracterizada pela noção do “eu” estar mais constituída e o

egocentrismo é prevalecente. No final dessa fase, a criança está sujeita à sensibilidade do espaço em parte representado, mas ainda focado sobre o próprio corpo.

3º Estágio – Corpo Representado (seis a doze anos de idade): essa fase inicia por volta dos seis anos quando a criança já tem percepção do todo e das partes de seu corpo. Já domina com autonomia e tem a capacidade de agir por representação. A atuação mental da aparência do corpo no início dessa fase é inerte. Em seguida, a imagem mental exhibe movimento, resultando na estruturação cognitiva, ou seja, desenvolve suas habilidades intelectuais e emocionais. No final desta fase a criança já adquiriu uma imagem de corpo funcional, utilizando-o para produzir e planejar mentalmente ações, ou melhor, o corpo é organizado em pensamento e não é necessário que a ação motora esteja presente, ela planeja, organiza, imagina e efetua com o pensamento a movimentação do corpo. De acordo com Le Boulch o propósito da educação psicomotora é exatamente ajudar a criança alcançar a imagem de corpo operatório, quando ela se torna apta para planejar e executar suas ações em pensamento. O foco já não é mais o próprio corpo, pois já consegue se orientar através de objetos exteriores a si e as referências podem ser estipuladas.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos no primeiro capítulo a educação infantil tem como foco o desenvolvimento integral da criança, sendo assim trabalhar a psicomotricidade nessa etapa da educação só facilitará a concretização de seu objetivo que é o pleno desenvolvimento da criança. Desde o ventre materno podemos observar a questão do movimento e esse processo continua no decorrer da vida do ser humano, ou seja, o movimento faz parte da nossa vida.

Por meio da psicomotricidade é possível dar sentido a esses movimentos de modo a contribuir para o desenvolvimento global da criança. A educação psicomotora permite que a criança conheça, compreenda e controle o corpo e os movimentos, através da percepção e manipulação do meio que a envolve, é através do corpo que a criança experimenta novas sensações, descobre-se, redescobre-se e explora o espaço ao seu redor. A esse respeito, GALVÃO (1995) acrescenta que:

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao seu próprio corpo (GALVÃO, 1995, p.51).

Deste modo entendemos que a criança constrói conhecimentos num processo natural de interação com seu corpo e com o ambiente. Esta constatação nos faz refletir a respeito da necessidade de conceber a criança como um sujeito social, protagonista de sua história através da maneira como manipula os objetos e pela convivência com os que a cercam. A exploração dos objetos e as relações estabelecidas com o meio contribuem para o processo de maturação das estruturas cerebrais e para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e sociomotor do ser humano, em especial das crianças. De acordo com MOTA (2009, p.73). “É através do movimento que a criança pequena desenvolve sua inteligência, estimula o sistema nervoso e o cérebro tornando-se cada vez mais capaz de novos aprendizados.”

Sendo assim observamos a importância da parceria da Psicomotricidade com a Educação Infantil e o quanto ela é essencial para a vida da criança. Inicialmente, precisamos ter clareza de que o processo educativo não se restringe, tão pouco se inicia no universo escolar, pois o aprendizado psicomotor se dá desde em atividades simples como virar-se, engatinhar, sentar-se, erguer-se e dar passos, manusear objetos e explorar o próprio corpo. Estas atividades apresentam-se cheias de significado e sentido para a criança por proporcionarem o controle do próprio corpo e o conhecimento das sensações internas.

Em atividades psicomotoras mediadas podemos perceber a organização do pensamento e da ação, onde as conexões cerebrais vão sendo construídas de acordo com o contato da criança com esta ou outra experiência semelhante. A esse respeito, GONÇALVES (2010) afirma que:

O que diferencia uma atividade puramente motora de uma estimulação psicomotora é a interação planejada, a necessidade de um plano de ação para chegar ao fim desejado, inerente da psicomotricidade. A criança, na atividade psicomotora, é provocada a se desorganizar corporalmente para buscar respostas mais ajustadas ao estímulo que lhe foi apresentado (Gonçalves, 2010, p. 295).

Como podemos analisar a escola deve considerar o movimento como fundamental para o desenvolvimento integral da criança e o planejamento pedagógico deve contemplar atividades que explorem o corpo, o movimento, as relações sociais e o contato com o ambiente. Nesse sentido, MOTA (2009) afirma que:

As atividades psicomotoras planejadas pelos professores devem proporcionar à criança o prazer em usar o corpo para movimentar-se e comunicar-se, levando-a a ser e sentir-se mais criança em sua vivacidade; coragem de ousar; de buscar e descobrir; de fazer e refazer; de criar e participar (Mota, 2009, p. 81).

O professor da educação infantil deve ter pleno conhecimento dos conteúdos básicos da psicomotricidade, bem como as necessidades e limitações psicomotoras da criança em cada fase do desenvolvimento infantil. Segundo MOTA (2009, p. 80) “Não podemos esquecer que somos corpo e mente em ação e que é responsabilidade de todos que educam crianças conhecerem seu processo evolutivo e conduzi-las em suas descobertas”. Todas essas questões serão fatores determinantes para a condução dos processos educativos e para o desenvolvimento integral da criança, dentro e fora da escola.

A escola deve considerar a criança como um ser completo (porque é motor, cognitivo e afetivo) e social (porque se constrói na interação com a sociedade e com o meio concreto). Deste modo, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil precisam ser rediscutidas nas escolas a partir do universo da criança, considerando as suas necessidades naturais e as suas potencialidades.

Portanto, para desenvolver um trabalho adequado de psicomotricidade na escola, é necessário elaborar um planejamento pedagógico que permita ao professor ser um facilitador no processo de desenvolvimento da criança de modo a proporcionar as mesmas situações que ela vivencie o concreto, usando o corpo inteiro.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento psicomotor abrange o desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes. Para um desenvolvimento psicomotor satisfatório é necessário, segundo BOULCH (1986), trabalhar os seguintes fatores:

- **Esquema Corporal (Formação Do Eu):** Adquirir consciência do próprio corpo e das possibilidades de expressar-se por meio dele.
- **Lateralidade:** Perceber que os membros não reagem da mesma forma: Ex: pular com o pé direito ou com o pé esquerdo; escrever com a mão direita ou com a esquerda.
- **Orientação Espacial:** Localizar-se no espaço e situar as coisas umas em relação às outras.
- **Orientação Temporal:** Situar-se no tempo.
- **Desenho e Grafismo:** Expressar-se no papel.

Para que estas habilidades sejam desenvolvidas é fundamental que se dê à criança oportunidades de desempenhá-las. Para que o trabalho psicomotor seja realizado com sucesso é necessário que os exercícios sejam bem explorados, de modo que seja alicerce para o desenvolvimento do processo, em que um é pré-requisito para outro. Ao conhecer seu próprio corpo, a criança necessita ter “a imagem do corpo, o conceito do corpo e a elaboração do esquema corporal. Segundo LE BOULCH (2001):

A estruturação do esquema corporal organiza-se a partir de uma estreita interligação entre duas imagens. Como resultado, a criança dispõe de uma imagem do corpo ‘operatório’ no sentido piagetiano, um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno de seu próprio corpo (LE BOULCH, 2001, p. 19).

O fundamento do trabalho psicomotor com as crianças abrange o estímulo e percepção da estruturação esquema corporal. Uma vez que, gradualmente a criança organiza o seu mundo e é a partir da consciência de seu próprio corpo que ela aflora suas preferências e ações. Daí em diante ela adquire a habilidade de reproduzir situações reais, confrontando-se com o meio, realizando imitações que resultam em faz-de-conta, discernindo o objeto de seu significado, relatar o que está ausente e expressar corporalmente seus pensamentos. Todavia, é essencial permitir que ela vivencie várias situações durante o seu desenvolvimento, sempre proporcionando o acolhimento afetivo que é o âmago no processo do seu crescimento cognitivo e intelectual. A atividade motora não poderá ser analisada de forma isolada, pois a motricidade, principalmente na infância, auxilia no fortalecimento muscular durante os primeiros anos, já que o corpo ainda está em formação, logo, quanto mais “utilizado” for, mas será desenvolvido.

Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas capacidades de utilização (danças, jogos, esportes), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico e favorecem a integração e socialização das crianças com o grupo, possibilitando o desenvolvimento pleno dela. Essas atividades psicomotoras, além de auxiliar no desenvolvimento motor e intelectual, também colaboram na estruturação da personalidade da criança, uma vez que

expressam seus desejos e podem apresentar suas necessidades e dificuldades a partir dessas atividades, que ainda permitem desenvolver sua percepção, atenção, memória e linguagem.

As atividades podem ser livres ou dirigidas e baseadas principalmente na percepção do próprio corpo. Elas devem ser praticadas num local, preferencialmente, amplo e com disponibilidade de materiais concretos. É fundamental praticar atividades como engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, arrastar e puxar objetos, arremessar e segurar, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão etc. A recreação permite o fortalecimento de hábitos saudáveis e estabelece um fator de equilíbrio na vida da criança, proporcionando a interação, o crescimento corporal e mental, o enriquecimento da aptidão física, a socialização e a criatividade, o que resultará na estruturação de sua personalidade.

O LÚDICO EM PARCERIA COM A PSICOMOTRICIDADE

As brincadeiras infantis são os melhores exemplos de expressão do movimento, como também de conhecimento e controle do próprio corpo. Através do brincar as crianças estabelecem relações com outras crianças, desenvolvem percepções sobre si, sobre o outro e o ambiente e ainda criam situações e conceitos. Além disso, na brincadeira todas as dimensões do corpo são trabalhadas, as emoções são evidenciadas e os aspectos cognitivos podem ser facilmente explorados.

De acordo com PIAGET (1992) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa:

O jogo é uma atividade influente para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita. Por isso deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar adequá-las às necessidades das crianças. (Piaget, 1992, p.48)

Por meio de uma atividade lúdica como, por exemplo, a brincadeira pega-pega, as crianças elaboram as regras e as definem, analisam o local que vão correr e escolhem os melhores movimentos para garantir que as regras sejam respeitadas. Deste modo, tanto os jogos como as brincadeiras tradicionais tais como: amarelinha, pula corda, passa anel, cirandas, esconde-esconde, dentre outras, despertam na criança a consciência corporal. A percepção do próprio corpo e o discernimento dele no espaço e no tempo auxiliam para o desenvolvimento dos aspectos motores, físicos e cognitivos.

A brincadeira, como também a manipulação de brinquedos, são oportunidades naturais e concretas de aprendizagem, através dessas atividades lúdicas são desenvolvidas as capacidades psicomotoras como coordenação motora rudimentar, coordenação motora fina, lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, ritmo e esquema corporal que serão utilizadas pelo resto da vida. Estes fatores devem ser consolidados na infância e os professores devem se apropriar dos conceitos teóricos sobre o tema, com o objetivo de respaldar a importância do brincar e do movimento, em especial nos primeiros anos de vida da criança. O desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil é, portanto, primordial para aflorar outros aprendizados ao longo da vida da

criança, dado que, no processo de interação o cérebro determina novas estruturas organizacionais lógicas que visam se relacionar com outras estruturas já adquiridas por vivências anteriores. A educação psicomotora procura equilibrar o agir, o sentir e o pensar. Mota (2009, p. 74) ressalta que: “o ser humano é corpo em movimento e é através desse corpo com suas possibilidades e limites que o homem conhece o meio, percebe, sente e modifica a si mesmo e o mundo em que vive”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a fundamentação de pesquisas bibliográficas de autores habilitados no tema aqui proposto, foi possível desenvolver este trabalho e refletir sobre a importância de praticar atividades psicomotoras, especialmente na infância. Visto que há todo um processo para que a criança venha desenvolver-se plenamente, em seus aspectos afetivo, motor, social e intelectual.

Com a realização deste trabalho foi possível refletir sobre o fundamento do trabalho psicomotor como suporte no desenvolvimento infantil, não apenas como uma prática preparatória da aprendizagem, mas como auxílio para o crescimento integral da criança, permitindo ela ter autonomia na estruturação de sua unidade e identidade corporal e da conquista de sua autonomia intelectual e afetiva. Observamos no decorrer deste trabalho que por meio do movimento a criança atua no mundo.

Ao longo deste estudo foi possível analisar que a psicomotricidade é indispensável ao processo educativo, no sentido de proporcionar a criança um desenvolvimento psicomotor satisfatório e, ao mesmo tempo, contribuir para o sucesso escolar e na sua evolução psicossocial. Deste modo observamos que o processo motor auxilia de forma significativa a composição do esquema corporal e procura estimular a mobilidade em todas as etapas da vida. Através dessas atividades as crianças, além de se divertir, criam, interpretam e se conectam com o mundo em que vivem. Sendo assim é essencial que o professor da educação infantil conheça as funções psicomotoras e sua contribuição para o crescimento infantil, pois sem esse conhecimento, ele poderá pular fases do desenvolvimento motor ocasionando problemas futuros para a criança.

Após o desdobramento deste trabalho, fica evidente que a atividade psicomotora deve estar em parceria com a educação infantil, bem como na vida da criança, pois ambas proporcionam o pleno desenvolvimento da criança em seus aspectos biológico, cognitivo, motor, emocional e social de modo a prevenir problemas futuros.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Psicologia Y Epistemologia Genéticas**. Buenos Aires: Proteo, 1970.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Código de Ética do Psicomotricista**. Disponível em www.psicomotricidade.com.br/etica.htm Acesso 10 dez. 2022.

COSTA, Auredice Cardoso. **“Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem”**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma Concepção Dialética Do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LE BOULCH. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 2.ed. Tradução: Jeni WOLFF.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor Do Nascimento Até 6 Anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOTA, Marinalva da Silva. **Psicomotricidade Na Educação Infantil: A Criança Em Movimento**. In: MELO, Glória M. L. de Souza; BRANDÃO, Soraya, M. B. de Almeida; MOTA, Marinalva da Silva. **Ser Criança: Repensando O Lugar Da Criança Na Educação Infantil**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2009.

PIAGET, J. **A Formação Do Símbolo Na Criança: Imitação, Jogo E Sonho, Imagem E Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

PIAGET, VIGOTSKY E WALLON: **Teorias Psicogenéticas Em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

SABOYA, B. **Bases Psicomotoras: Aspectos Neuropsicomotores E Relacionais No Primeiro Ano De Vida.** Rio de Janeiro: Trainel, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Aprendizagem E Desenvolvimento Intelectual Na Idade Escolar,** 2001.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS DESAFIOS NA ESCOLA E SOCIEDADE



EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professor de Matemática na EMEF Raul de Leoni.

RESUMO

Uma introdução didática desta natureza dá ao aluno a possibilidade de relacionar a linguagem natural, a visualização, a manipulação de objetos concretos, a simbolização de fatos e, principalmente, o processo de ação e investigação. Dentro desta visão de educação matemática, têm-se observado alguns exemplos muito específicos de aprendizagem e ensino da matemática iniciados pela colocação de um problema realista, cuja complexidade exige um tratamento participativo e ativo tanto alunos e professores. Os professores de matemática normalmente assumem o controle total da aula e desenvolvem novos conteúdos matemáticos usando o método de perguntas e respostas (em muitos casos essas respostas não vêm diretamente dos membros do curso), sem muita participação dos alunos durante esta fase. Perspectivas didáticas baseadas na resolução de problemas, projetos demandam, com maior ênfase, a conectividade de conceitos matemáticos. Dessa forma buscaremos em linhas gerais delinear elucubrações acerca da matemática, mas não necessariamente em sala de aula, outrossim para sua aplicabilidade na vida cotidiana e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Educação; Escola; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula, caracterizado didaticamente pela tríade aluno-professor-conhecimento, tem constituído um dos pilares sobre o qual se explicam as interações dentro da sala; No entanto, as investigações mostram a existência de práticas que só podem ser compreendidas a partir das orientações e concepções que as orientam, bem como como o ambiente em

que se desenvolvem.

A dimensão afetiva da matemática sugere que não apenas o componente de conhecimento da disciplina desempenha um papel fundamental no sucesso dos alunos na disciplina, mas também que há uma série de fatores (concepções, emoções, crenças, atitudes e valores em desenvolvimento) que podem explicar essa relação. Desde o impulso alcançado nos anos oitenta, o constructo foi desenvolvido e estudado, é assim que linhas de pesquisa dentro da educação matemática – como a dimensão afetiva da matemática ou as contribuições educacionais do pensamento do professor e da abordagem de teorias implícitas ou subjetivas – as consideraram em suas pesquisas.

As concepções são uma estrutura mental geral que inclui crenças, significados, conceitos, imagens mentais, preferências e gostos; enquanto as define como "crenças conscientes". Por sua vez, no caso do professor, as concepções consistem na estrutura que cada professor dá ao seu conhecimento para depois ensiná-lo ou transmiti-lo aos seus alunos. Em sua relação com a natureza da disciplina, consideram que as concepções podem ser identificadas com a percepção ou visão que se tem sobre elas.

Considerando suas ações e caracterização, afirmam que, no caso de professores e alunos, as concepções sobre o valor dos conteúdos e os processos da sala de aula levam à interpretação, decisão e ao agir; assim, esses elementos seriam verificados na tomada de decisão de textos, estratégias de ensino e avaliação. A partir do corpus, apresentam alguns elementos que caracterizam essas concepções: 1) fazem parte do conhecimento, 2) são produto de modos de entendimento, 3) atuam como filtros diante das decisões e 4) influenciam o raciocínio.

Sobre como as concepções são formadas e desenvolvidas, concordam que elas se originam da experiência, observação direta e informações recebidas e assimiladas. Devido a essa natureza dinâmica que envolve decisões implícitas e explícitas, consideram que as concepções se configuram em um conjunto estruturado de ideias, axiologias, ontologias, epistemologias e metodologias. Por sua vez, afirma que as concepções fazem parte do saber profissional do professor, construído com base em saberes pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos durante a formação e prática pedagógica.

As concepções epistemológicas presentes nos professores, referentes a concepções globais e pessoais sobre a educação, a didática, a disciplina e suas práticas têm diversas derivações que se refletem no currículo. Nesse sentido, em relação às atitudes que são promovidas, coincide com as expectativas e informações recebidas do professor como um elemento que os alunos percebem de seus professores. Dentro dos educadores de ciências abundam crenças empiristas em oposição a concepções construtivas da própria ciência, bem como perspectivas reducionistas e desconhecimento dos processos de ensino, alertam para a necessidade de se abordarem a si mesmos em um processo de formação de professores, devido a cultura escolar e a escolarização facilitam a construção social de crenças sobre educação, ensino, aprendizagem, avaliação e disciplina.

O processo de aprendizagem e ensino da matemática nas instituições educativas, sobretudo no ensino básico -nos seus três ciclos- e no ensino secundário, tornou-se, nos últimos anos, uma tarefa amplamente complexa e fundamental em todos os sistemas educativos. Provavelmente não

existe nenhuma sociedade cuja estrutura educacional careça de currículos relacionados à educação matemática.

Professores de matemática e de outras áreas do conhecimento científico frequentemente se deparam com demandas didáticas mutantes e inovadoras, o que exige maior atenção por parte daqueles que se dedicam à pesquisa no campo da didática da matemática e, sobretudo, ao desenvolvimento de unidades de aprendizagem para o tratamento da variedade de tópicos dentro e fora da matemática.

Os que estão ligados à didática da matemática consideram que os alunos devem adquirir várias formas de conhecimento matemático em e para diferentes situações, tanto para sua posterior aplicação quanto para fortalecer estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem. Isto requer, obviamente, um aprofundamento nos métodos de aprendizagem correspondentes e, muito particularmente, nas técnicas adequadas ao desenvolvimento do ensino. Esses métodos e técnicas podem ser categorizados em grandes grupos, o que será um dos objetivos deste artigo.

O ensino da matemática é realizado de diversas formas e com o auxílio de diversos meios, cada um com suas respectivas funções; uma delas, a mais utilizada e imediata, é a linguagem natural. Atualmente, o computador e seus respectivos programas tornaram-se o meio artificial mais difundido para o tratamento de diferentes tópicos matemáticos, desde jogos e atividades para educação matemática elementar até teorias e conceitos matemáticos altamente complexos, especialmente no campo da matemática. Esses meios ajudam os professores a terem um bom desempenho no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino pode ser caracterizado como um processo ativo, que requer não apenas o domínio da disciplina, mas, no nosso caso, conhecimentos matemáticos básicos a serem trabalhados com os alunos e aqueles que sustentem ou expliquem conceitos mais finos e rigorosos necessários à compreensão. matemática, mas do domínio adequado de um conjunto de habilidades e habilidades necessárias para um bom desempenho de nosso trabalho como professores de matemática.

A COMPLEXIDADE DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Todas as pessoas, e aqui parece haver um acordo tácito em grande parte da população das diferentes culturas, podem e devem apropriar-se do conhecimento matemático, bem como pensar com mais frequência matematicamente, especialmente em situações da vida. Essa faculdade pode ser aprendida, não apenas em contato com a matemática escolar, mas principalmente em relação a experiências matemáticas interessantes e significativas.

Estas só serão possíveis se as atividades de aprendizagem forem desenvolvidas de acordo com as necessidades, interesses, faculdades e motivações dos participantes. Cada unidade de ensino tem de ser preparada de forma a ter em conta, para além dos conhecimentos matemáticos especiais propostos de acordo com a idade e formação matemática, a importância e utilidade desses conhecimentos matemáticos. Da mesma forma, a complexidade do ensino da matemática exige necessariamente a formação didática e metodológica dos professores de acordo com as propostas

pedagógicas desenvolvidas.

[...] um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução. Por isso, é possível que uma mesma situação represente um problema para uma pessoa enquanto que para outra esse problema não existe, quer porque ela não se interesse pela situação quer porque possua mecanismos para resolvê-la com um investimento mínimo de recursos cognitivos e pode reduzi-la a um simples exercício. (POZO, 1998, p. 16).

Neste sentido, o ensino da matemática tem de ter em conta, entre muitos outros, os seguintes três grandes aspetos. interesses, faculdades e motivações dos participantes. Cada unidade de ensino tem de ser preparada de forma a ter em conta, para além dos conhecimentos matemáticos especiais propostos de acordo com a idade e formação matemática, a importância e utilidade desses conhecimentos matemáticos.

Da mesma forma, a complexidade do ensino da matemática exige necessariamente a formação didática e metodológica dos professores de acordo com as propostas pedagógicas desenvolvidas nos últimos anos. Neste sentido, o ensino da matemática tem de ter em conta, entre muitos outros, os seguintes três grandes aspetos. interesses, faculdades e motivações dos participantes.

A escola normalmente atribui aos alunos a responsabilidade por seu aprendizado e pela aplicação de uma determinada disciplina. Atualmente sabemos que aprender não é uma questão exclusiva de quem aprende, mas também de quem tem a tarefa de ensinar, na maioria das vezes os professores. Aos alunos foi atribuído o papel e a responsabilidade da aprendizagem, o que os predispôs a atribuir, num passado recente, muito pouca importância à aprendizagem face às ideias gerais sobre o ensino amplamente abordadas na literatura relacionada com a educação, pedagogia e didática.

Em Matemática, uma distinção importante é entre problema e exercício. Uma questão é um problema para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo. Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema, mas sim um exercício. (POLYA, 2006, p. 16).

Acreditamos que os alunos só podem aprender de forma independente se entrarem em contacto direto e ativo com o objeto que desejam aprender, no nosso caso com o objeto intramatemático, desta forma poderiam assumir alguma responsabilidade pela sua aprendizagem, uma vez que não é um facto desvinculado dos métodos de ensino. Acreditamos, nesse sentido, que ainda temos que nos aprofundar em alguns aspectos fundamentais relacionados ao ensino da matemática, que influenciarão consideravelmente no processo de aprendizagem.

[...] o ensino de Matemática, assim como todo ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais não apenas através da socialização (em si mesma) do conteúdo matemático, mas também através de uma dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Trata-se da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo matemático e a forma de sua transmissão-assimilação (DUARTE, 1987, p.78).

Ambos os aspectos da educação matemática estão mutuamente relacionados. Da mesma forma, estão intimamente ligados ao conceito de avaliação escolar, que discutiremos com mais detalhes em outra ocasião, pois percebemos a necessidade de fazer algumas reflexões e precisões teóricas e práticas em relação às características e tendências atuais da educação matemática.

Entre quem aprende e quem ensina desenvolve-se uma relação dialética que permite revelar uma bidirecionalidade na aprendizagem e no ensino, permitindo assim que o processo seja mútuo e

partilhado. Consequentemente, há um acordo implícito entre os membros que participam da prática concreta de aprender e ensinar. Alguns atualmente se referem a este acordo como um "contrato didático".

O contrato didático normalmente não é tão tácito quanto muitos acreditam, onde é garantida a responsabilidade pela aprendizagem por parte dos alunos; pelo contrário, foi imposto, em praticamente todos os sistemas educativos, manifesta-se uma cultura explícita do contrato didático através da avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem tem feito com que os alunos desenvolvam durante o processo de ensino, por outro lado, uma espécie de responsabilidade artificial, alheia aos princípios e objetivos da educação e da educação matemática em particular.

Ao se ensinar Matemática através da resolução de problemas, os problemas são importantes não somente como um propósito de se aprender matemática, mas, também, como um primeiro passo para se fazer isso. O ensino-aprendizagem de um tópico matemático começa com uma situação-problema que expressa aspectos-chave desse tópico e são desenvolvidas técnicas matemáticas como respostas razoáveis. Um objetivo de se aprender matemática é o de poder ser visto como um movimento do concreto (um problema do mundo real que serve como exemplo do conceito ou da técnica operatória) para o abstrato (uma representação simbólica de uma classe de problemas e técnicas para operar com esses símbolos) (ONUCHIC, 1999, p.207).

O interesse em aprender matemática de forma independente foi consideravelmente perdido; ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem da matemática e, em muitos casos, pela aprendizagem em geral, tende a diminuir consideravelmente. A avaliação da aprendizagem tem feito com que os alunos desenvolvam durante o processo de ensino, por outro lado, uma espécie de responsabilidade artificial, alheia aos princípios e objetivos da educação e da educação matemática em particular.

O interesse em aprender matemática de forma independente foi consideravelmente perdido; ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem da matemática e, em muitos casos, pela aprendizagem em geral, tende a diminuir consideravelmente. A avaliação da aprendizagem tem feito com que os alunos desenvolvam durante o processo de ensino, por outro lado, uma espécie de responsabilidade artificial, alheia aos princípios e objetivos da educação e da educação matemática em particular. O interesse em aprender matemática de forma independente foi consideravelmente perdido; ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem da matemática e, em muitos casos, pela aprendizagem em geral, tende a diminuir consideravelmente.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO

Tanto os alunos como os professores têm uma influência decisiva no sucesso do processo de aprendizagem e ensino da matemática. Ambos são responsáveis pelo desenvolvimento e resultados da prática didática. Ambos devem aceitar suas vantagens e fraquezas; ambos devem se respeitar em suas formas de trabalhar, aprender e ensinar (ONUCHIC, 1999). A responsabilidade pela própria aprendizagem e livre ensino não significa a presença e aceitação de desordem didática; pelo contrário, exige mais atenção de alunos e professores. A didática crítica e progressiva exige mais ação no processo e melhor significação no conteúdo, principalmente no conteúdo matemático. As dificuldades na aprendizagem da matemática estão, em grande parte, relacionadas à pouca ação

que os alunos têm durante a realização das atividades matemáticas. Estamos, então, diante de um problema didático, que pode ser resolvido por meio de uma concepção progressista de pedagogia.

Devido à estrutura do nosso sistema didático, os professores passam pouco tempo com seus alunos. Isto significa que durante grande parte do tempo necessário para atingir os objetivos traçados nos planos de estudos, o professor especialista não está presente. Consequentemente, a tarefa dos professores consiste, para além do tratamento didático de determinados conteúdos matemáticos, em desenvolver métodos de aprendizagem autónoma, baseados na investigação e reflexão fora da sala de aula (DUARTE, 1987).

O desenvolvimento de métodos para a aprendizagem independente permitirá que os alunos recuperem o tempo perdido ou simplesmente aprimorem e ampliem conteúdos matemáticos que foram abordados superficialmente em aulas ou séries anteriores. Tópicos como frações, onde os alunos geralmente têm problemas permanentes, eles podem ser trabalhados de forma autodidata com o auxílio de métodos e estratégias de aprendizagem adequadamente trabalhados pelos professores durante o curto espaço de tempo em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Em muitos casos, os alunos dominam mais uma área da matemática do que outra, como geometria, álgebra, probabilidade ou estatística. As estratégias de aprendizagem autónoma adquiridas na escola podem contribuir consideravelmente para ultrapassar as dificuldades ainda existentes após as respetivas avaliações ordinárias. Em muitos casos, os alunos dominam mais uma área da matemática do que outra, como geometria, álgebra, probabilidade ou estatística (ONUCHIC, 1999).

As estratégias de aprendizagem autónoma adquiridas na escola podem contribuir consideravelmente para ultrapassar as dificuldades ainda existentes após as respetivas avaliações ordinárias. Em muitos casos, os alunos dominam mais uma área da matemática do que outra, como geometria, álgebra, probabilidade ou estatística. As estratégias de aprendizagem autónoma adquiridas na escola podem contribuir consideravelmente para ultrapassar as dificuldades ainda existentes após as respetivas avaliações ordinárias (DUARTE, 1987).

Aprender e ensinar matemática quase sempre significa desenvolver conhecimentos matemáticos, mesmo que tenham sido criados ou inventados há mais de quatro mil anos. Os professores fazem matemática com seus alunos no próprio momento da construção de definições e conceitos matemáticos, mesmo que sejam muito elementares (ONUCHIC, 1999).

Aqui encontramos muito do fascínio e do mito da matemática. Eles podem ser reinventados a cada vez. Os alunos, mais do que memorizar fórmulas ou provas, estão interessados e motivados pela construção dessas fórmulas e pela prova de proposições ou teoremas, preferencialmente se estes forem significativamente importantes para eles. O temor dos professores pela elaboração do conhecimento matemático tem permitido, atualmente, que o trabalho algorítmico seja mais valorizado do que a construção de conceitos matemáticos.

Devemos abandonar a ideia de que conceitos matemáticos duradouros são aqueles que são memorizados; pelo contrário, o ser humano recorda com maior frequência e facilidade as ideias que elaborou por seus próprios meios e recursos. As ideias fundamentais são aquelas que constituem o centro da aprendizagem matemática significativa. Essas ideias podem ser construídas pelos alunos

com o auxílio de métodos e a presença permanente dos professores (ONUCHIC, 1999).

Poderíamos afirmar que a aprendizagem da matemática só ocorre, fora ou dentro das instituições de ensino, se os alunos realmente participarem do desenvolvimento de conceitos e ideias matemáticas. A matemática é aprendida, como outras áreas do conhecimento científico. Normalmente, o ensino da matemática começa com uma breve introdução motivadora, que possibilita o interesse e a ação dos alunos, de acordo com seus conhecimentos prévios, intuição pessoal e métodos de aprendizagem por eles conhecidos em decorrência de seu processo de socialização. Atualmente, os professores podem ter muitos recursos, ideias e meios para iniciar atividades matemáticas com seus alunos (DUARTE, 1987).

Poderíamos destacar, por exemplo, a apresentação de muitos animais como borboletas ou morcegos para iniciar o tópico sobre simetria; descobrir a lei que explica o comportamento de uma determinada sequência de números; a elaboração de um problema matemático a partir da descrição de uma situação real complexa, ler uma história ou um texto relacionado a um tema que contenha ideias e conceitos matemáticos, que possam gerar questionamentos por parte dos alunos e, a partir das respectivas discussões, em seguida, gerar atividades de aprendizagem e ensino; o trabalho matemático pode ser iniciado introduzindo problemas e situações propostas em livros didáticos; discutir exemplos resolvidos neles ou em outros meios de ensino e aprendizagem para iniciar novos conteúdos matemáticos (ONUCHIC, 1999).

Como já dissemos em outras ocasiões, é aconselhável desenvolver tarefas autênticas e problemas realistas, pois situações fictícias, também em matemática, produzem certa aversão e rejeição por parte dos alunos.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO MATEMÁTICO

A preparação de unidades de ensino na área da matemática requer um conhecimento didático e especial adequado das disciplinas que possam intervir em problemas e situações. A solução de tais problemas devem ser sempre compreendida no âmbito do conhecimento matemático correspondente, o que facilita consideravelmente o aprendizado, sem causar frustrações ou rejeições didáticas. Isso não significa que não possamos recorrer a soluções gerais e modelos previamente estabelecidos, que facilitem a solução dos problemas gerados pelo tema correspondente (DUARTE, 1987).

Também deve ser levado em consideração que cada nova situação leva a soluções obviamente inesperadas ou desconhecidas. Cabe ao professor antecipar, de certa forma, eventos didáticos que podem ocorrer durante o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os professores requerem não apenas preparo e conhecimento disciplinar, didático e pedagógico, mas fundamentalmente tempo e recursos didáticos suficientes (MIGUEL; MIORIM, 2004).

Esta é uma das grandes dificuldades pelas quais nossos sistemas educacionais estão passando. Não basta uma boa formação profissional se os docentes não dispuserem de meios, espaços e tempo adequados para a preparação e desenvolvimento adequado das respectivas atividades do-

centes, sobretudo no quadro das concepções e inovações didáticas hoje promovidas. Desta forma, obviamente, os professores não conseguirão realizar um bom trabalho didático-pedagógico, pois propõem, cada vez mais, tanto os planejadores do currículo quanto os pedagogos e didáticos. Um bom ensino da matemática exige uma elevada responsabilidade por parte dos alunos, mas também boas condições ambientais e didáticas nas respetivas instituições escolares. Aprender matemática requer paciência, tempo e recursos (ONUICHIC, 1999).

TRABALHANDO AS ESPECIFICIDADES EDUCATIVAS

De acordo com alguns estudos relacionados às interações sociais no campo da matemática e à realidade da prática matemática em sala de aula, também em países industrializados ela é dominada pela presença de livros didáticos, cuja concepção didática não se conforma com os princípios pedagógicos e didáticos orientados para o trabalho ativo e coletivo dos alunos.

Os livros didáticos, na maioria das disciplinas e do primeiro ciclo do ensino fundamental ao ensino médio, são concebidos dentro de uma estrutura rígida, sistemática e frontal da educação matemática (DUARTE, 1987).

Fazer matemática nas escolas, mais do que repetir a matemática já feita e descontextualizada, significa conseguir um contacto próximo entre os que participam no trabalho didático e a atividade matemática. Esta relação só é possível se as situações didáticas trabalhadas, dentro ou fora da matemática, tiverem a ver com atividades significativamente importantes para as crianças e jovens. Isso não quer dizer, do ponto de vista metodológico, que os professores devam se esforçar para apresentar a matemática existente nos livros didáticos de maneira elegante. A qualidade da matemática escolar tem a ver, fundamentalmente, com o tipo de situações internas ou externas à matemática (MIGUEL; MIORIM, 2004).

Esta exigência didática exige uma preparação adequada e pertinente das unidades de ensino e aprendizagem, que poderá surgir da reflexão coletiva dos professores de matemática e outras áreas nas respetivas instituições escolares. Para isso, é fundamental a permanente atualização dos professores de matemática e outras disciplinas dos diversos níveis do sistema educacional. Para alcançar tais objetivos, também é necessária a participação ativa dos pais, da sociedade como um todo e uma nova atitude em relação à aprendizagem por parte dos alunos.

Para isso, é fundamental a permanente atualização dos professores de matemática e outras disciplinas dos diversos níveis do sistema educacional. Para alcançar tais objetivos, também é necessária a participação ativa dos pais, da sociedade como um todo e uma nova atitude em relação à aprendizagem por parte dos alunos (ONUICHIC, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino deve levar em conta as diferenças dos sujeitos que dele participam. O ensino é direcionado para um grupo que aprende de forma compartilhada e por meio da interação social. Cada um dos membros desse grupo tem diferenças individuais importantes, produto de suas próprias experiências; Tais diferenças se manifestam por meio de várias inclinações e até habilidades ou habilidades no domínio de uma determinada disciplina ou assunto. Para poder atender adequadamente, durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, as diferenças de cada participante e as forças que atuam no próprio grupo, exige-se dos professores uma ampla flexibilidade didática, principalmente na área da matemática. Os professores em geral, e os professores de matemática em particular,

Atualmente sabemos, graças aos diferentes estudos que têm sido realizados no domínio da educação matemática, que efetivamente muitas crianças e jovens apresentam dificuldades, nalguns casos muito marcadas, com a matemática, independentemente da importância atribuída a ambas para o desenvolvimento integral formação dos sujeitos e para a sociedade como um todo. Estas, no entanto, podem ser abordadas desenvolvendo um trabalho didático em sala de aula com o auxílio de métodos coletivos e individualizados de aprendizagem e ensino, sempre ajustados às diferenças e características particulares do grupo.

Refira-se, por outro lado, que não são apenas os alunos que apresentam maiores dificuldades que precisam de ajuda. Também devemos levar em consideração aqueles que têm um grande interesse em matemática.

A flexibilidade no ensino da matemática não deve limitar-se apenas a estes dois casos particulares. Também é importante levar em consideração as questões e o desenvolvimento de seus trabalhos, independentemente de suas soluções serem corretas ou parcialmente corretas. Elogios e reconhecimentos pelas iniciativas e estratégias de soluções criativas dos alunos também fazem parte de uma flexibilidade didática.

Durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, aprender e ensinar devem encontrar um equilíbrio adequado. Por um lado, o ensino terá de ser ajustado às características de aprendizagem dos alunos e, do mesmo modo, a aprendizagem do grupo e de cada aluno em particular terá de ser ajustada aos métodos de ensino aplicados pelos professores. Só com esta harmonização é possível vincular adequadamente a aprendizagem ao ensino e vice-versa, evitando assim a desarticulação entre ambos os processos.

Diferentes estudos relacionados com as interações na sala de aula, aplicando a observação como método básico de pesquisa, mostraram que as aulas de matemática em diferentes países podem ser caracterizadas pela existência de sete fases claramente diferenciadas.

Essa fase refere-se, além do ritual inicial de cada hora das aulas de matemática ou outra área, à breve menção ao tema que será trabalhado durante a duração da unidade de ensino. Existem diferentes maneiras de iniciar esse processo. Em alguns casos, descrevem-se sucintamente os conteúdos que vão ser tratados, noutros relembra-se o tema trabalhado em aulas anteriores ou

simplesmente colocam-se aos alunos algumas questões preliminares de modo a iniciar a discussão e reflexão em torno de um determinado problema matemático. Em outros casos, os professores de matemática se ajudam com histórias específicas, informações recentes da imprensa relacionadas ao tema, fenômenos naturais ou sociais, situações conhecidas dos alunos, jogos ou temas típicos de outras disciplinas. A vida cotidiana está repleta de fenômenos que podem ser aproveitados para introduzir vários tópicos matemáticos em diferentes séries, desde o primeiro ciclo ao secundário e até na chamada matemática universitária. Observamos como os professores utilizam diferentes estratégias desse tipo, como medidas de peso, comprimento e tempo.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **O compromisso político do educador no ensino da matemática:** In:DUARTE,N.; OLIVEIRA, B. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez,p. 15,1987.

MELLO, Guiomar Namó de (et al) **Educação e Transição Democrática.** São Paulo: Cortez,1986.

MIGUEL, A.; MIORIM, M.A. **História na educação matemática: propostas e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica,2004.

ONUCHIC, L de la R. **Ensino-aprendizagem de Matemática a través da resolução de problemas.** In: BICUDO, M. A. V. (ORG). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

POZO, J. I. ; ANGÓN, Y. P. **A Solução de Problemas como Conteúdo Procedimental da Educação Básica.** In: POZO, J. I. (org) **A solução de Problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 139-165.

UMA ANÁLISE SOBRE A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO CICLO I SOB A ÓTICA FREIRIANA



ELKA PRISCILA DOS ANJOS

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, 2014; pós-graduada Latu Sensu em Africanidades pela Faculdade Conectada – Faconnect, 2023. Professora de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF CEU Feitiço da Vila – DRE Campo Limpo desde 2018.

RESUMO

A Geografia é uma ciência de suma importância na formação escolar crítica e integral dos alunos, pois seu estudo compreende fenômenos naturais, sociais, étnicos, econômicos, humanos, entre outros. Através do ensino da Geografia podemos despertar em nossos estudantes o senso crítico e a curiosidade sobre elementos que compõem o mundo em que vivem e as transformações que nele acontecem. Para tanto, o seguinte trabalho irá fazer uma análise sobre o novo documento curricular nacional estabelecido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) publicada em sua versão final no ano de 2017 como matriz obrigatória para a elaboração dos currículos de todas as redes de ensino do país. Nesse sentido, a análise dos novos conteúdos, habilidades e competências básicas de Geografia para os alunos do ciclo I será desenvolvida a partir de uma metodologia freiriana que visa trabalhar o ensino de forma dialógica e humana, fazendo dos conceitos essenciais de todas as ciências passo essencial para a reflexão e crítica para uma sociedade mais justa, autônoma e livre. Através de métodos que propiciem o processo de alfabetização geográfica e cartográfica buscaremos despertar nos estudantes suas capacidades de observar, ler e compreender o meio onde vivem para assim problematizarem as relações que ali foram e estabelecidas e construídas e pensar em novas possibilidades de respostas e soluções acerca da sociedade a sua volta, ou seja, a partir de uma prática dialógica entre reflexão – ação – reflexão (práxis), estimular novas leituras e desenvolver visões contestadoras a respeito da sua realidade formando gerações de crianças ativas e cidadãs.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino De Geografia; BNCC; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O ensino é uma forma sistemática de se transmitir conhecimento utilizada pelo ser humano ao longo de sua história. Através do ensino a humanidade evoluiu em vários aspectos e perpetuou nomes, teorias e descobertas indispensáveis a vida hoje, e este ato de ensinar ocorreu, também ao longo da história de diversas maneiras e em diversos lugares, até chegarmos na instituição que hoje conhecemos como “escola” e na figura denominada “professor”, peças primordiais para o processo de educação formal.

Ao longo da história muito se discutiu sobre as formas de ensinar e aprender e diversos especialistas criaram teorias e práticas para conquistarem sucesso neste processo. Vários modelos de educação foram criados e implantados influenciados de acordo com o nível de desenvolvimento e ideologias dominantes de sua época conquistando ou não o sucesso, mas sempre se deparando com diversos desafios. Para tanto, o seguinte trabalho terá como pedagogo inspirador o contemporâneo professor Paulo Freire que em sua teoria fez grandes críticas a metodologia tradicional de ensino que basicamente tinha o professor como elemento central e principal como o detentor de todo o conhecimento e responsável por transmitir esses conteúdos aos alunos que simplesmente deveriam assimilar de forma passiva e automática os novos conhecimentos.

Freire, durante sua trajetória e grande legado acadêmico nos mostrou uma nova forma de educar mais livre, que estimula a autonomia e a crítica dos alunos visando construir uma forma de educar emancipadora. A partir da teoria freiriana irei dar enfoque ao ensino da disciplina de Geografia nos anos iniciais do ciclo I, em conjunto farei uma análise sobre as recentes mudanças curriculares de Geografia na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) BRASIL (2017), documento homologado pelo governo federal no final do ano de 2017 que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

METODOLOGIA

O seguinte trabalho irá fazer uma análise sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais segundo a nova Base Nacional Comum Curricular a partir da metodologia freiriana, que foi escolhida devido sua importância e amplitude não somente na área da pedagogia, mas em diversas áreas de conhecimento em educação.

Freire deixou imensa contribuição pedagógica tendo como marca a busca por uma educação ética e humanizadora, sendo um grande crítico a “Educação bancária” que oprime, aliena e desumaniza os seres humanos e um grande simpatizante da “Educação Libertadora” que prima pela autonomia, conscientização e humanização dos educandos partindo de uma prática interativa, relacional e dialógica, pois ninguém se educa sozinho, segundo (FREIRE, 1983a, p. 79) “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Nesse sentido, Freire ainda rompe com a visão tradicional e tecnicista centralizada nos conteúdos e sua memorização para focar nos sujeitos que estão envolvidos na prática educativa a partir de uma escola democrática, pois o ato de educar não pode se reduzir a meros conhecimentos formais repetidos incansavelmente, o ato de educar está para a formação de pessoas numa relação dialógica e de troca de experiências, de sensibilidade e amorosidade, a educação deve buscar construir sentido e significados, pois é um processo inacabado e inconcluso e que necessita constantemente de aprimoramento.

A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A BNCC

O ensino de ciências humanas nas séries iniciais do ensino fundamental se apresenta como conhecimento essencial na formação cidadã e crítica das crianças, pois com sua contribuição para a compreensão dos fenômenos humanos e os processos da natureza, as relações destes futuros adultos com a sociedade e suas possíveis transformações se mostram eficazes na construção de repertórios que ampliem a visão dos educandos no seu processo de amadurecimento e de criticidade sobre o mundo em que vivem.

Durante as aulas de História e Geografia as discussões sobre diversos assuntos que permeiam temas fundamentais como a ética, os direitos humanos, os fatos históricos, o respeito ao meio ambiente e a coletividade, a solidariedade, a participação e o protagonismo diante dos fenômenos históricos e naturais assim como a preocupação com as desigualdades sociais se mostram essenciais para a construção de uma geração autônoma, crítica e capaz de articular o pensamento de modo a compreender o mundo de forma mais completa e complexa.

A partir dos novos parâmetros de ensino estabelecidos pela BNCC as Ciências Humanas (História e Geografia) contribuem para o desenvolvimento da cognição dos alunos a partir da contextualização juntamente com as noções de tempo e espaço, como está contido em seu texto final, p. 353:

“A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.” BRASIL (2017), p. 353.

Neste sentido, o raciocínio espaço temporal trabalhado e construído nas aulas de Ciências Humanas sempre se baseará nas produções da humanidade sobre o espaço em que se vive associado com a compreensão das circunstâncias históricas de cada momento, de modo que se possa interpretar, compreender e avaliar os significados das ações seja no passado, no presente ou no futuro ao passo que a humanidade se observa como responsável e agente sobre o que é produzido, sobre o controle e elucidação dos fatos históricos e sua relação com os fatos naturais para que se tornem cada vez mais conscientes sob a forma como se relacionam com as pessoas e o mundo, respeitando as diferenças e pluralidade do meio onde vivemos, conforme abaixo:

“O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolverem uma melhor

compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.” (BRASIL, 2017, p. 353).

Os conhecimentos específicos das Ciências Humanas buscam de maneira consciente e crítica auxiliar na construção da identidade dos estudantes, de suas famílias e de sua comunidade. Busca que os estudantes observem e aprimorem sua capacidade de pensar e entender o mundo respeitando as diferenças culturais, sociais, históricas, territoriais e paisagísticas para que desta forma possam entender melhor seu bairro, município, estado, país, continente e o mundo valorizando a diversidade que nele coexiste e se sentindo pertencente a realidade atual, para isso, a BNCC esclarece em seu texto que:

“No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico.” BRASIL (2017) p. 355.

Ou seja, o ensino de maneira prática e lúdica se mostra primordial para a construção dos novos conhecimentos considerando sempre as vivências e experiências trazidas pelos alunos problematizando-as de diversas formas. Fazendo uso constante da observação e da curiosidade dos alunos para compreensão da paisagem a sua volta o educando do ciclo I evoluirá para compreender e articular os elementos do espaço vivido e do tempo vivido de forma clara e articulada que conforme Oliveira (2010) “as experiências vividas na educação infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sob o que ocorre a sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas (OLIVEIRA, p. 6, 2010)”.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CICLO I SEGUNDO A BNCC SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

Estudar geografia é uma das maneiras de se compreender o mundo onde vivemos. A partir da observação, análise e discussão sobre os fenômenos naturais, geológicos e humanos é possível refletir de diversas formas como somos agentes na transformação das paisagens, como criamos vínculos e afeto pelos lugares que vivemos, como as relações de poder se estabelecem nos territórios, como podemos observar a semelhança entre diversas áreas e regiões, como podemos articular mudanças e transformações no espaço geográfico em que vivemos de maneira ética, solidária e em equilíbrio com o meio ambiente e que segundo Freire (2001) “há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.”

Mas como podemos trabalhar tantos assuntos na cabeça de crianças a partir do 1 ano do ensino fundamental? Quais conteúdos e habilidades devemos priorizar nesta fase de ensino? Como nós pedagogos devemos dar enfoque a uma área de conhecimento tão importante para a formação integral dos nossos alunos de maneira que lhes faça sentido? Para responder essas e demais perguntas irei me debruçar sobre o texto final da BNCC publicado em 2018 que também inspirou o Currículo da Cidade de São Paulo, rede ao qual leciono desde o 2018 norteando os conhecimentos, competências e habilidades básicas para serem trabalhadas com educandos de forma democrática

e inclusiva, nesse sentido, a BNCC já indica os principais conceitos da Geografia que precisam ser trabalhados para todos os alunos considerando seu níveis de complexidade com a fase de aprendizagem de cada grupo.

“Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.” BRASIL (2017) p. 363.

Os saberes geográficos acontecem a todo tempo e por diversos meios que devem ser explorados para uma compreensão mais concreta do mundo, partindo, a priori, da própria realidade do aluno e construindo junto com o que ele já sabe e entende pelo mundo os novos saberes, para que não cometamos o erro que Freire nos alerta “Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada”, ou seja, desconstrói a ideia ultrapassada de que o aluno é uma tábula rasa que não possui nenhum conhecimento.

Explorando a capacidade dos alunos em observar, sentir e opinar, despertar essas sensações acerca do seu bairro, município e estado de maneiras lúdicas e curiosas podem servir como ponto de partida para a compreensão dos conceitos básicos da ciência geográfica, que segundo a própria BNCC (2017) “é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos.” Para isso é necessário observar as transformações ali existentes, refletir sobre as relações que neste lugar se estabelecem, as possíveis modificações já feitas, as consequências destas transformações e as possíveis intervenções que podem acontecer se observando como ser protagonista do meio, pois segundo o que Freire nos aponta em suas obras, o espaço geográfico é um grande revelador da realidade e o professor deve assim estimular a curiosidade e a reflexão crítica sobre o que o cerca de maneira prática e teórica, para assim propagar os conhecimentos geográficos de forma clara e consistente, como Mendes (2010) afirma:

As contribuições de Freire no despertar da autonomia do educador e dos educandos, dentro da perspectiva geográfica, se consubstanciam de maneira criativa e participativa, uma vez que lida com o cotidiano e a crítica da sociedade, através de temáticas atuais que aguçam a inteligibilidade e a cognição dos educandos a partir das informações que são vivenciadas e veiculadas pela mídia, bem como desmistificadas e aproveitadas durante o processo de ensino aprendizagem (MENDES, 2010, p.28).

Ou seja, precisamos despertar em nossos alunos a capacidade de pensar espacialmente se observando como parte atuante e intelectual do espaço geográfico que é composto por várias nuances que também integram diversas áreas de conhecimento como Arte, Literatura, Ciência, Matemática, entre outras para que desenvolva no seu dia a dia o raciocínio geográfico, compreendendo aspectos fundamentais da realidade, como as relações das pessoas com o espaço e suas múltiplas formas dotando de significados as transformações que nele ocorrem.

Desta forma os novos parâmetros para o ensino de geografia segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são enfáticos ao estabelecer o pensamento espacial e raciocínio geográfico como pontos principais no ensino de geografia no Ensino Fundamental conforme o quadro abaixo presente na BNCC (2017) p. 340:

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	
PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia Aplicada. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Desta forma o ensino de Geografia para os alunos do fundamental I se ensinado de maneira que leve os educandos a observarem, refletirem e aplicarem métodos de pesquisa em Geografia contribuirá para que possam representar e interpretar o mundo que está em constante modificação de maneira sensível e crítica, identificando as desigualdades sociais e naturais que nele ocorrem e seus desdobramentos, contribuindo assim para uma educação humanizadora conforme escrito por Gadotti (2003, p. 13, apud ECCO e NOGARO 2015, p. 3524,) foi deixado numa mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista, suplica aos professores que “[...] ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. [E conclui:] ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

Para dar sentido a este propósito a BNCC organizou os conteúdos e habilidades a partir de cinco unidades temáticas comuns ao Ensino Fundamental que propõem ensinar de maneira progressiva e não baseada apenas em transmissão de conhecimentos, desta forma, incentivando os alunos a ampliarem suas visões de mundo e a compreenderem de maneira mais crítica as relações que compõem a realidade, que estão representados no quadro abaixo publicado no documento BNCC (2017):

UNIDADES TEMÁTICAS
O sujeito e seu lugar no mundo
Conexões e escalas
Mundo do trabalho
Formas de representação e pensamento espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida

Fonte: BRASIL, (2017), p. 370

Os eixos acima buscam trabalhar diferentes assuntos dando enfoques diversificados em busca da formação cidadã e crítica dos estudantes, buscando concomitante a alfabetização também o exercício de ler, interpretar e atuar no mundo. Podemos resumir, de acordo com a BNCC que o eixo: “O sujeito e seu lugar no mundo” foca na questão das noções de identidade e pertencimento do sujeito; o eixo “Mundo do Trabalho” prioriza a reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias; o eixo: “ Formas de representação e pensamento espacial” a ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico; o eixo “Natureza, ambientes e qualidade de vida” a articulação da geografia física e da geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

A partir das unidades acima trabalhadas integradamente para análise de diversas situações geográficas colocaremos em prática o pensamento espacial no ciclo I de forma gradual e empírica trabalhando habilidades e competências presentes do documento norteador. Considerando os eixos acima, também se faz necessário, segundo a BNCC, a articulação com as competências específicas de Geografia, que estão expostas no documento oficial, conforme abaixo.



Fonte: BRASIL, (2017) p. 366

Logo, podemos perceber que a nova Base Curricular preza por uma educação prática e integral baseada em conceitos essenciais da Geografia que devem ser trabalhados levando em conta as particularidades de cada aluno para sua compreensão do micro para o macro, ou seja, uma compreensão progressiva em diferentes escalas. O documento também menciona a importância da fase de alfabetização para a construção de novos raciocínios em diferentes áreas do conhecimento valorizando sempre o concreto e a diversidade de representações no momento de apresentar novos conhecimentos.

Segundo a BNCC, p. 368 “a ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.” (BRASIL, 2017) Portanto, o ensino de Geografia nesta fase de desenvolvimento deve priorizar conhecimentos que se aliem a fatos e conceitos buscando a partir de exemplos práticos compreensões sobre diferentes sociedades e culturas, como as indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Assim como aprendam a diferenciar lugares de vivência e paisagens como o campo/cidade e o urbano/rural, e sobre o que diz respeito aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos com abordagens compatíveis a idade e repertório dos alunos.

Uma prática educativa que se alinhe aos novos parâmetros curriculares servirá de base para desenvolver atitudes que poderão auxiliar os estudantes a construir sua identidade aprendendo a respeitar a diversidade, bem como, também por parte dos educadores a busca por novos caminhos mais desafiadores, por exemplo, utilizando metodologias como atividades práticas, aulas de campo

e experimentos que provoquem a curiosidade, reflexão e o protagonismo dos estudantes no meio escolar, que vai de encontro com o que Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* afirma: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 2001, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia se apresenta como conhecimento essencial para a compreensão do espaço e das relações que nele se estabelecem. A partir de conceitos estruturantes da ciência geográfica, como a paisagem, lugar, região, território e espaço geográfico buscamos relacionar, conectar e problematizar temas para construir nos alunos o raciocínio geográfico, e a BNCC vem de encontro a esta definição norteando aprendizagens comuns ano a ano para os estudantes brasileiros visando garantir a equidade em todo território nacional.

Durante o ciclo I, o foco deste trabalho foi o processo de alfabetização que também deve ser acompanhado pelo raciocínio de outras áreas como a Geografia para despertar no aluno outras formas de ler e interpretar o mundo e a sociedade, que segundo Callai (2016)

A Geografia nos anos iniciais tem um papel fundamental de possibilitar às crianças a leitura de mundo, que pode ser feita a partir da leitura do espaço construído socialmente. Assim a “Geografia pode servir para pensar o espaço. [...] É pensar a partir da dimensão espacial, do espaço construído” (CALLAI, 2016, p. 10).

Neste sentido, o estudo da Geografia como disciplina que propicia uma leitura social e complexa da sociedade se conecta perfeitamente com a metodologia freiriana que zela pela construção de novos saberes de forma democrática, inclusiva, autônoma, emancipatória e dialógica, pois segundo Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82 e 83).

Por fim, podemos concluir que o ensino de Geografia nos anos iniciais a partir perspectiva freiriana no contexto da nova matriz curricular estabelecida pela BNCC pode ocorrer de forma complementar e simbiótica, possibilitando a abordagem de assuntos essenciais para a formação das crianças de maneira dialógica e humanizadora, visando a construção de saberes e práticas que corroborem para a construção de uma sociedade mais justa, cidadã, crítica e livre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br) > acesso 11 out. 2023.

CALLAI, H. C. **O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p. 06-20, jan./jun., 2016.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente. XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

MENDES, M.F. **A obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e a prática docente na Geografia: Contribuições para o Pensamento Geográfico**. Fortaleza: Revista Geosaberes, 2010. p.27-36.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: *I Seminário Nacional: Currículo e movimento – perspectivas atuais*, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: nov./ 2010.

SANTOS, Robson Souza. SANTOS, Laiany R. Souza. **Metodologia para ensinar geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: o relógio solar** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 28-47, jan./jun. 2017.

SILVA, Matheus Machado. **Contribuições do educador Paulo Freire para o ensino de Geografia**. Frutal-MG: Prospectiva, 2016.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas/** Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2008. uesp

PROCESSOS E METODOLOGIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM



LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS

Formada em Pedagogia; Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2009.

RESUMO

Os avanços tecnológicos neste momento estão fomentando a evolução e o crescimento da ciência. O presente trabalho pretende discutir as contribuições que a tecnologia pode trazer para melhorar a forma de como os conteúdos são propostos em sala de aula. Os benefícios que os objetos de aprendizagem trazem podem ser programados entre as disciplinas, em particular para melhorar a educação. Ao incorporar os objetos de aprendizagem para aperfeiçoar o entendimento do ambiente, ajuda para o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Existe hoje a necessidade de incluir o conhecimento com a tecnologia, em particular a capacidade de desenvolver maneiras para novas formas de conteúdo, onde os alunos consigam utilizar, é mais provável que melhore a compreensão dos alunos. O trabalho será realizado através de pesquisa documental, onde desenvolveremos os subtemas: A importância dos processos e metodologias para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que servirá para ampliar a busca por novos conhecimentos sobre o assunto e que auxiliará os professores e estudantes, onde poderá inseri-los, explorá-los, reutilizá-los e idealizá-los após conhecer os diferentes tipos de objetos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias; Processos e Desenvolvimentos; Objetos de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

No Brasil o uso das tecnologias na educação tem crescido a cada dia mais, onde fica clara na pesquisa feita pelo Centro de Estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação (CETIC, 2012).

Segundo Braga et al., 2012. p. 90-99:

“Nesse contexto os materiais instrucionais digitais utilizados para o ensino têm sido classificados como Objetos de Aprendizagem (OAs) e podem auxiliar o professor a criar estratégias pedagógicas que favorecem o aprendizado do aluno. Apesar de ser um desafio, espera-se que um mesmo AO possa ser reutilizado em diferentes contextos educacionais”.

O conteúdo digital inserido na aprendizagem quando utilizamos um Objeto de Aprendizagem deve ter qualidade técnica e pedagógica, pois a falta de critério de criação pode ocasionar uma desmotivação do aluno ou apresentar um aprendizado inadequado.

A produção de um Objeto de Aprendizagem deve ter qualidade que acarreta uma reflexão do professor sobre o seu planejar, preparar e direcionar os conteúdos de sua aula. Sendo o papel do professor construir os conteúdos instrucionais digitais mais complexos.

A participação dos professores na construção de um Objeto de Aprendizagem é muito importante, mas a grande maioria não tem conhecimento técnico suficiente para criar um objeto de qualidade e de reuso. Pois a participação do professor mesmo com essa dificuldade na construção, tem a função de determinar os componentes pedagógicos no processo. Sendo necessário também o acompanhamento de equipes multidisciplinares para a construção do Objeto de Aprendizagem.

O desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem é necessário usar metodologias adequadas para: organizar, padronizar e facilitar a comunicação entre os participantes. Sendo importante usar uma metodologia que atenda a aprendizagem dos alunos e ter qualidade técnica, para não se tornar um Objeto de Aprendizagem que não atenda às necessidades desejadas.

Portanto, existem metodologias utilizadas na construção de Objetos de Aprendizagem que abordam conteúdos instrucionais com abordagem na área pedagógica e outra com ênfase em desenvolvimento de processo de software com abordagem na área técnica.

Neste trabalho será discutido a necessidade da construção de novas tecnologias que entre em concordância com área técnica e pedagógica.

Visto com é importância das metodologias e as deficiências que as metodologias novas se mostram para a construção de um Objeto de Aprendizagem, o objetivo deste trabalho também é sugerir uma metodologia mais apropriada nesta área, será destacado as vantagens e a lacuna a partir de uma concepção do design instrucional através da: Metodologias e Processos para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem, Design Instrucional (DI): abordagem ADDIE, Processo RIVED, Processo SOPHIA, RUP e Comparações das metodologias sob a perspectiva pedagogia.

METODOLOGIAS E PROCESSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem necessita de apoio de uma equipe multidisciplinar para a sua produção, que podem ser diferentes para cada tipo de AO como: cientista da computação, videomakers, designers, músicos, professores etc.

Podemos encontrar três tipos de abordagens que são usadas no desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem como: as metodologias que acreditam no design instrucional sendo o aspecto pedagógico, o processo de desenvolvimento de softwares no aspecto computacional, e combinar os dois tipos.

O Design Instrucional (DI): abordagem ADDIE é uma modelo de desenho instrucional que sua sigla representa cinco fases:

A- Analyse- Análise

D- Design- Design

D- Develop- Desenvolvimento

I- Implement- Implementação

E- Evaluate- Avaliação

ANÁLISE

- Primeira fase do sedenho instrucional

• Diagnóstico do cenário ou reconhecimento dos problemas de performance que poderão necessitar de uma mediação – seja ela através de uma capacitação ou não.

DESENHO

- Segunda fase

• Objetivo da aprendizagem são apontados, junto aos conteúdos, com um planejamento claro.

DESENVOLVIMENTO

- Terceira fase

Acontece a identificação de alguns elementos:

- Técnicas de educação.
- Didática a ser aplicada.
- Os métodos a serem utilizados.
- Procedimentos avaliativos.
- Qualificação dos professores que desenvolveram as atividades, ao final o estudo das

relações com tudo aquilo que foi escolhido nas etapas já realizadas.

IMPLEMENTAÇÃO

- Quarta fase
- Capacitação de fato acontece
- Todas as ferramentas responsáveis pela estruturação são abastecidas.
- Coordenador encarregado encaixa todos esses recursos á determinações do procedimento educacional, garantindo clareza das tarefas e a realização das metas.

AVALIAÇÃO

- Última etapa do ADDIE
- Podem ser explicativas e somática, possibilitando explorar a conformidade dos mecanismos didáticos e o nível de aprendizagem dos estudantes.

Possibilita que se dê continuidade aos procedimentos de ensino ou capacitação.

Este método foi criado a cem anos atrás e foi sendo melhorado, mas sua primeira utilização foi para suprir os pedidos do exército americano.

Com as melhorias para os dias atuais teve como objetivo criar um modelo de desenho instrucional onde as experiências de aprendizagem se tornem evidentes nos processos e ajudem os programas de treinamento e capacitação, auxiliando os professores e estudantes.

Segundo Filatro (2008, p.3):

a fim de compreender o conceito de DI, deve-se considerar ‘Design como “resultado de um processo ou atividade (produto)”, no que se refere à forma e funcionalidade com intenção definidas e ‘instrução’ é “[...] a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem”

O modelo ADDIE é importante na questão do ensino digital, exercendo uma função de executar a melhora das ferramentas de aprendizagem, com o objetivo de deixar o aluno comprometido e de ampliar a concentração sobre as informações obtidas.

PROCESSO RIVED (REDE INTERATIVA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO)

O processo RIVED tem como objetivo a produção de conteúdo pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem (atividades multimídias interativas), estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos, associando o potencial da informática as novas abordagens pedagógicas.

gicas, melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno, promover a produção e publicar na internet os conteúdos digitais para acesso gratuito, produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino.

O RIVED (RIVED, 2008) foi um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED) na forma de Objetos de Aprendizagem baseados em simulações e animações. Este projeto não existe mais, mas fez grandes contribuições para a área de informática na educação.

O processo RIVED propõem um modelo de produção de Objetos de Aprendizagem que tem como base a união de um conjunto de características que são relativos ao aprendizado do aluno. Essa combinação dá início aos documentos gerados durante o processo: General Design (GD) ou Design Pedagógico, Roteiro de Atividades e Guia do Professor, onde todos compõem um processo de 6 fases que é válido para os Objetos de Aprendizagem do tipo animação e simulação. Não sendo eficaz em objetos como: cursos à distância ou vídeos, softwares.

As fases para ao processo produtivo do RIVED para Objetos de Aprendizagem são:

Fase 1-especialista das áreas disciplinares relacionadas aos objetos selecionam o tópico para fazer novo módulo, enquanto equipe pedagógica defini objetivos e estratégias educacionais. O designer instrucional define com o especialista a sequência instrucional e o nível cognitivo das atividades. Ao final esta fase é geradora de um documento é ligado ao projeto (GD) com a descrição das atividades e objetivos;

Fase 2- o documento (GD) é subordinado a outra equipe de produção de Objetos de Aprendizagem para obter estimativas, críticas e feedbacks;

Fase 3- os conteúdos são revisados pelos especialistas, os pareceres emitidos pela fase 2 e passam a ampliar especificações para o objeto;

Fase 4- produção de Objetos de Aprendizagem;

Fase 5- os especialistas de conteúdos desenvolvem os guiais para os professores de cada objeto;

Fase 6- os objetos são estruturados e divulgados na Web;

PROCESSO SOPHIA

O processo Sophia é um curso de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas (TADS) que tem como objetivo formar profissionais da área de Computação e Informática para atuação e não desenvolvimento, implantação e gerenciamento de sistemas de informação.

O processo Sophia (PESSOA, 2008) foi proposto pela equipe do Laboratório de Soluções em Software da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Segundo os autores é um ambiente (repositório) que agrupa os Objetos de Aprendizagem.

Este processo é composto de três etapas distintas na produção de Objetos de Aprendizagem:

Projeto: essa etapa é a definição detalhada da estrutura do Objeto de Aprendizagem, envolvendo a definição de mídia e o conteúdo, como também o planejamento das atividades necessárias para o seu desenvolvimento, colocando recursos e definido cronograma (detalhamento das atividades, responsável, prazos);

Desenvolvimento: essa etapa é a produção do Objeto de Aprendizagem conforme definido, deixando pronto para o uso dos alunos;

Distribuição: essa etapa contempla a disponibilização do Objeto de Aprendizagem e não repositório observando o padrão SCORM, processar as provisões, a avaliação do objeto pela web tutoria e os alunos buscando obter feedback para melhora continua;

” O projeto SOPHIA é um repositório de objetos de aprendizagem que visa apoiar os alunos quanto a realização de atividades e com o conteúdo de apoio as disciplinas, (PESSOA; BENETTI, 2008. p.6-7).

O processo SOPHIA apesar de ser um processo criado especificamente para produção de Objetos de Aprendizagem, tem menos ênfase em questões pedagógicas.

RUP

O processo RUP (Rational Unified Process) é considerado um processo mais completo que permite uma análise que pode ser estendida para outros processos mais ágeis.

O RUP não possui etapas como os outros processos, mas sim disciplinas, sendo uma coleção de tarefas que estão relacionadas a uma área de interesse principal dentro do projeto como um todo.

Este processo não aborda nenhuma questão pedagógica mesmo sendo um bem completo. Criado para apoiar o desenvolvimento orientado a objetos, fornecendo de forma sistemática para se obter vantagens no uso do UML.

O RUP tem como objetivo responder as carências dos usuários, certificar uma criação de software de alta capacidade e que execute um cronograma e um orçamento esperado.

Na metodologia RUP a sua organização é feita a partir de quatro fases:

CONCEPÇÃO

A iniciação, também conhecida como concepção, é o estágio em que o escopo de um projeto de software é determinado e uma visão geral do produto é apresentada. A iniciação visa determinar o escopo, detalhar os principais casos de uso do software, estimar custos, riscos e preparar o ambiente para o projeto. Se o projeto não for muito importante ou viável, pode ser cancelado após esta etapa.

ELABORAÇÃO

Durante a elaboração, os principais casos de uso foram identificados e o sistema foi refinado iterativamente. O objetivo do esclarecimento é garantir que a estrutura, os quesitos e os planos sejam estáveis e mitiguem os riscos identificados, permitindo a prototipagem e o estabelecimento de um ambiente de suporte.

CONSTRUÇÃO

Construir é uma fase do desenvolvimento de software, o código fonte do produto gera uma linguagem de programação escolhida pela equipe. Os principais objetivos da construção incluem reduzir os custos de implementação, alcançar a qualidade, concluir a análise, projeto, implementação e teste das funções necessárias, desenvolver produtos de software, onde se faz necessário a verificação das funções se estão terminadas e se os usuários estão preparados para usar o sistema em um ambiente de produção.

TRANSIÇÃO

A transformação é a fase final do RUP. Durante esse processo, o software é validado e finalmente entregue ao cliente. Esta fase compreende a entrega do sistema, teste beta para averiguar a aplicabilidade, modificação dos bancos de dados operacionais, capacitação do usuário, regulação do sistema e avaliação do produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de Objetos de Aprendizagem é bastante complexa, envolvendo a participação de um grupo multidisciplinar, onde esses profissionais devem interagir de maneira atingir os objetivos tecnológicos e pedagógicos do Objeto de Aprendizagem. Desta maneira é necessário a utilização de uma metodologia que não faça os Objetos de Aprendizagem sem utilidade em seu reuso e no aprendizado que este objeto possa oferecer. Os tipos de Objetos de aprendizagem executam as mesmas etapas só modificando os elementos de entrada, saída e as práticas ou técnicas selecionadas. As metodologias ADDIE, RIVED, SOPHIA e RUP são compatíveis perante óptica do design instrucional. Portanto concluímos que os processos: ADDIE, RIVED e SOPHIA contemplam metodologias em sua abordagem nas atividades de Design Instrucional e o RUP aborda apenas uma metodologia pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRANCH R. M. **Instructional Design: The ADDIE Approach**. Springer Science +Business Media, LLC.2009. ISBN: 978-0-387-09505-9.<https://keeps.com.br> -**Modelo ADDIE no Design Instrucional: como criar projetos educacionais** – keeps – Acesso 08 set. 2023

RIVED (2008), “Conheça o RIVED”, Disponível em [https:// www.rived.mec.gov.br/conheca_rived.php](https://www.rived.mec.gov.br/conheca_rived.php). Acesso 23 set. 2023.

PESSOA, M.C; BENITTI F. B.V. **Proposta de um processo para produção de objetos de aprendizagem**. Porta Alegre: Hifen: 2008. p.6-7.<https://www.infoescola.com/engenharia-de-software/rup/> Acesso 03 out. 2023.

KRUCHTE, Philippe. **Introdução ao RUP: rational unified process**. Ciência Moderna, 2003.ev-media.com.br/gestao-de-projetos-com-rup/39332

FILANTRO, Andrea Cristina. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p-3.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM PROL DA APRENDIZAGEM ESCOLAR



MARCIA APARECIDA EGÍDIO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2011); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2013); Professora de Educação Infantil - na CEI Jardim Ipanema.

RESUMO

O artigo em questão, de natureza bibliográfica, objetiva compreender a concepção do que é educação, tecnologia e conhecimento, além da pretensão em perceber como a relação desta tríade oferta melhoria ao ensino, refletindo acerca da Cultura Digital que tem sido inserida nas escolas a partir da seguinte problematização: Como a tecnologia pode favorecer a Educação e a aprendizagem dos estudantes? Na busca em estabelecer a discussão acerca da temática envolvendo os aspectos tecnológicos, educacionais e o modo como se aprende para tornar-se um sujeito emancipado, conclui-se que a tecnologia é benéfica à aprendizagem escolar devido à diversidade de recursos que oferece ao atender as necessidades de cada discente, anunciando-se como potencializadora às práticas pedagógicas destinadas aos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; Aprendizagem; Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Constituição a educação foi assegurada como um direito de todos (Brasil, 1988, art. 205), não mais permitindo a segregação daqueles que apresentam necessidades variadas para formular seus conhecimentos e consequentemente aprender com eficiência.

No intuito de seguir esta trajetória do processo inclusivo, o qual abarca a todos que queiram estar na escola independente de suas especificidades para conhecer e elaborar a aprendizagem, a tecnologia com os recursos plurais que possui, pode atender a heterogeneidade que têm os estudantes.

Toda cultura proveniente de uma sociedade é parte dos indivíduos que a compõem, nesta proposição eles a carregam consigo a qualquer lugar que frequentam, sendo a tecnologia culturalmente construída ela é levada para dentro unidades escolares, definida como uma

[...] forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação (Oliveira, 2001, p. 101).

Visando o que expressa o excerto acima, considera-se que há muitas possibilidades aos discentes para exercerem no ambiente ações que integram as informações disponibilizadas, agregadas ao mundo digital a fim que os conteúdos escolares sejam potencializados em aprendizagem significativa.

Nesta trajetória, educar pode ser consolidada numa perspectiva transdisciplinar que se converge entre as muitas áreas do conhecimento, dialogando com um indivíduo integral, aprendiz permanente, que vive em um lócus não fragmentado, onde tudo se conecta e complementa, portanto “[...] não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las [...]”. (Morin, 2007, p.4).

Logo, ao conectarem os saberes das áreas tecnológica e educacional, novos procedimentos pedagógicos emergem, inovando o tratamento de informações e produção de outras culturas que incluam o que é digital, reverberando no que se espera como uma das competências para a Educação Básica que é

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Ao adentrar na temática em relação à digitalização do campo escolar, é preciso se conscientizar que a Cibercultura ocupará este segmento, pois ela é parte daqueles que estão inseridos no sistema de ensino, que ocupam os bancos das salas e as unidades educativas. No entanto, faz-se urgente que os participantes do processo que contemplam a construção do conhecimento tenham ciência de como proceder com o entrecruzamento das diferentes áreas do saber. A partir desta inquietação, o presente artigo traz a seguinte problematização: Como a tecnologia pode favorecer a Educação e a aprendizagem dos estudantes? Assim, este estudo visa como objetivo geral compreender a concepção do que é educação, tecnologia e conhecimento, quanto aos específicos, há a pretensão em perceber a relação desta tríade para a melhoria do ensino e refletir acerca da inserção da Cultura Digital nas escolas.

Este trabalho é uma pesquisa de cunho bibliográfico, visto que ele é elaborado com base no levantamento e análise das informações em materiais publicados nos livros, artigos e periódicos (Gil, 2002, p. 44) objetivando embasar a escrita, familiarizando-se com o problema abordado e identificando possíveis respostas para a compreensão quanto ao impacto favorável que uma educação tecnológica pode evidenciar na aprendizagem escolar.

Por fim, depreende-se que este tema seja relevante ao campo pedagógico por instigar uma discussão atual que contempla a intersectorialidade pela qual perpassa o segmento midiático e que revitaliza as ações que os sujeitos realizam com seus pares, ambiente e com os conhecimentos

disponíveis em todas as áreas da vida humana.

A APRENDIZAGEM COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo e o escolar estão intrinsecamente ligados, tanto que a organização curricular se atenta ao que ensinar e quando, pois já se compreende que cada período da vida é único e a “[...] cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível (Eidt, Tuleski, 2016, p. 50).

Tomando como base a aceção acima, o que se tem de conhecimentos sistematizados, construídos historicamente, são enriquecidos pela escola e repassados aos indivíduos da forma mais adequada, conforme as características etárias e o desenvolvimento dos estudantes.

Porém, conhecer e aprender, embora estejam relacionados, necessitam que haja mediação a fim que o primeiro se transforme em aprendizagem e este em desenvolvimento. O ensino tem este papel e deve movimentar o processo que promove esta articulação dialógica.

Trata-se, pois, em interagir com as informações de forma não cumulativa, subsidiando as etapas de construção, “[...] O significado da aprendizagem é reflexo da resolução de conflitos que ela provoca” (Werneck, 2016, p. 185). Por conseguinte, o desenvolvimento escolar dos discentes, será refletido em suas condutas cotidianas, seja nas instituições educativas ou no meio social, evidenciando como produto o trato que o discente fará com o que lhe foi ensinado e o que ele aprendeu durante seu percurso, seja no meio social ou escolar.

Todavia, esta aprendizagem que não se encontra correlacionada com um conhecimento transmitido, linear e fragmentado tem no professor uma opção para a superação desta trajetória. Diante disso, é essencial “[...] o papel do educador como propiciador da aprendizagem, como aquele que vai adaptar o ensino aos ensinamentos da psicologia do desenvolvimento” (Werneck, 2016, p. 185).

Cabe observar, que o docente deve oportunizar aos bebês, crianças, jovens ou adultos atendidos por ele, experiências com o objeto de conhecimento de modo que possam alterar o estágio do que se conhece para um desenvolvimento que torne elevado o agir, pensar e executar quando diante do processo de ensino e aprendizagem.

Pelo exposto, aprender não confere apenas em contatar os dados que estão no mundo que rodeia os sujeitos, vai além disso, decorre das condições em que se coleta e contextualiza aquilo que se percebe no entorno. Por isso, a escola é apresentada como um lócus propício ao acesso do conhecimento e sua transformação em aprendizagem por meio de vivências significativas, com mediação de outros indivíduos, artefatos e recursos que podem ser os tecnológicos pelas possibilidades que trazem aos estudantes evoluírem alcançando autonomia quanto aos fazeres escolares.

EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA

Ao conviver coletivamente o ser humano constrói com seus pares diferentes conhecimentos, os quais são estruturados e transmitidos ao longo da história aos seus descendentes, corroborando para que valores e culturas perpetuem em determinada sociedade.

O indivíduo adquire potencialidades para agir e modificar o ambiente em que se encontra, desenvolve-se de modo integral e compreende seu entorno por meio de ações diversas que ocorrem pela Educação definida como

“[...] um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade [...]” (Dias, Pinto, 2019, p. 449).

A depender do tempo, necessidade, demanda e lócus em que ocorre a ação educativa, ela pode ser considerada como não formal, informal ou formal. Porém, é importante notar que os contextos sociais em que isso acontece são bastante diversos, logo nas instituições pertencentes ao sistema de ensino que constituem a Educação Básica ocorrem esse processo de modo estruturado e organizado em um currículo que anuncia os conhecimentos elaborados socialmente.

Então, mediante a compreensão que a Educação ofertada nas escolas regulares é responsável pelo “[...] desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205)”, sendo permeável por um ensino e aprendizagem que contribua com a emancipação e inclusão dos estudantes, precisa-se considerar o uso de outros modos, ferramentas e intervenções auxiliaadoras na melhoria do fazer pedagógico que ocorre nestas unidades escolares.

Destarte, se há possibilidades colocadas como contribuintes aos discentes quanto à construção de seus saberes, é preciso que a escola se utilize delas a fim que reformulem práticas e concepções. Uma das alternativas são os recursos e instrumentos tecnológicos considerados como forma de eliminar ou minimizar barreiras que impeçam aos estudantes o acesso aos conteúdos.

Nesta vertente, a tecnologia que pode ser compreendida como “[...] o conjunto organizado de todos os conhecimentos científicos, empíricos ou intuitivos empregados na produção e comercialização de bens e serviços” (Longo, 2000, p.1), tem ressignificado e transformado a educação trazendo a ela novos paradigmas para o aprender e ensinar nas escolas. Com o sistema tecnológico pode-se ampliar a elaboração das ideias, democratizando estes recursos e proporcionando a internalização acerca do como utilizá-la a fim que o discente consiga solucionar problemas e facilitar questões que surjam no cotidiano.

Coadunando com a ideia em se promover meios diversificados para garantir aos sujeitos a efetivação da construção de seus conhecimentos, o que é tecnológico ao ser incluído nas escolas, auxilia no processo de ensino visando a heterogeneidade, personalização e o respeito àqueles que se encontram matriculados nestes espaços educativos.

Portanto, ao se desenvolver nas escolas o que abarca o universo digital, este processo social auxilia no atendimento das especificidades de cada menino e menina inseridos nas instituições edu-

cativas, então mais do que proporcionar o ingresso do sujeito no mundo tecnológico, o que está em pauta é a construção de novas formas de pensamento, de conhecimento e de cultura e “A busca de um sujeito fortalecido, apto e desejoso da ação para a transformação, parece encontrar maiores desafios no mundo contemporâneo mediado por tecnologias [...]” (Lacerda, Lapa, Coelho, 2016, p. 47).

Deste modo, a educação e a tecnologia se relacionam em prol da formação de um cidadão crítico, consciente do uso dos materiais a ele disponibilizado, sendo “fundamental estabelecer-se parâmetros de como usar os recursos tecnológicos de modo que favoreçam a cidadania [...]” (Aguilar, Passos, 2005, p. 13). Assim, as práticas pedagógicas retrógradas devem ser senão substituídas, ao menos ampliadas por inovações digitais capazes de transformar o que se estabelece entre os contextos que ocorrem na conectividade dos discentes com professores e os conteúdos que subsidiam a construção dos conhecimentos.

A CULTURA DIGITAL COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

Desde o nascimento o ser humano aprende acerca do que compõe o mundo no qual está inserido. As informações fornecidas pelo meio são mediadas por símbolos e outros indivíduos proporcionando a construção do conhecimento.

Os dados encontrados no lócus que se vive são contextualizados, e a elaboração, ampliação ou substituição de ideias ocorrem quando se percebe as diferentes perspectivas postas no coletivo. Contudo, conhecer não ocorre com linearidade, ao contrário, é dinâmico, contínuo e não fragmentado, sendo que a “[...] noção de “construção do conhecimento” é entendida como constituição de saberes aceitos em determinado tempo histórico e/ou como processo de aprendizagem do sujeito” (Werneck, 2006, p. 193).

A ação do conhecer constituída entre àqueles que estão incluídos nos lócus que desenvolvem a educação regular e seus respectivos pares, beneficiam o processo de ensino e aprendizagem destes diversos atores de forma potente e eficaz. É na escola, com a pluralidade de conteúdos científicos, que o pensamento lógico se estrutura e à medida que isso ocorre exige-se desta instituição novas instrumentalizações para que os discentes exerçam de forma crítica sua cidadania.

Estas novas formas de se apresentar na comunidade em que se faz parte, demanda das mudanças históricas com o surgimento de outras culturas que podem ser explicadas como o produto resultante dos “[...] conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, o mesmo espaço [...]” (Kenski, 2018, p.139).

Seguindo a ideia exposta acima acerca da definição de cultura, atrelada à do que é digital, que pode ser pensada quando os dados coletados de um determinado assunto são transformados em informações por intermédio de algum sistema ou artefato decodificador, percebemos o advento da Cultura Digital nos diversos segmentos da sociedade, inclusive no educacional.

Ao adentrar no ensino regular, a Cultura Digital faz emergir uma nova prática pedagógica, centralizando o conhecimento que o estudante possui e as possibilidades de aprendizagem media-

das não somente pelos professores, mas também por materiais informativos, dinâmicos, que partilham saberes em uma rede conectada com diferentes recursos capacitados para sanar dúvidas, permitindo de modo autoral, caso precise, aos que se encontram na escola, aprender, ensinar e se transformar.

Compreendendo a Cultura Digital ou Cibercultura como “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica [...]” (Cunha, Lemos, 2003, p.11), a escola encontra um novo papel a exercer na comunidade que está alocada. Contudo, esta instituição não exclui definitivamente seus modos de oportunizar o acesso ao conhecimento, porém ela altera percepções, permitindo que haja participação ativa, a ampliação dos espaços comunicativos e a vivência de uma estrutura que possibilita ao sujeito se expressar em diversos formatos, seja pela escrita, sons ou imagens.

Isso posto, percebe-se um grande potencial no desenvolvimento do ensino ao correlacioná-lo à Cibercultura. Os variados signos que circulam no espaço cibernético modificam pensamentos, a relação com o outro e seu território, portanto se a unidade escolar é copartícipe desta sociedade não pode estar à margem dos valores, fazeres e costumes que bebês, crianças, jovens e adultos criam durante suas interações.

Assim, “[...] ver, ouvir e sentir diferente e mais plenamente, com nossos corpos e nossas mentes, para podermos compreender melhor o mundo [...]” (Kenski, 2018, p.141), é o que a Cultura Digital tem ofertado como potencializador a cada menino e menina que se encontra nas salas de aula, em seus agrupamentos ou em suas turmas de convivência das escolas. Consequentemente, eles se conscientizam que podem aprender com autonomia ou de forma mediada, sintetizando suas percepções em conhecimento ativo, efetivo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em Educação é conceber uma ação potencializadora, capaz de subsidiar os atos dos estudantes quando estiverem diante de questões problemáticas, as quais lhes exijam soluções imediatas e criativas que transformem a realidade em que se encontram.

Conforme a escola foi democratizada, ela tornou-se heterogênea e as múltiplas culturas, diferenças, modos de ser e de aprender adentraram este espaço, corroborando para que recursos facilitadores ao acesso dos saberes fossem disponibilizados aos estudantes.

Neste cenário, a Educação, aprendizagem e tecnologia ao interagirem beneficiam os estudantes conforme complementam o ensino que a escola oferta. A partir da diversidade de recursos, constituídos por diferentes linguagens, que dialogam com a compreensão plural que os discentes possuem acerca das informações contidas no mundo que os rodeia, é possível perceber que a relação desta tríade traz melhorias ao ensino.

Com isso, conclui-se que a tecnologia ao ser inserida no campo educacional é anunciada como um benefício à aprendizagem escolar pela diversidade de meios que oferece ao atender as

necessidades de cada discente. Salientando que a Cultura Digital ao ser imbuída na ação do ensino que a escola concebe, contribui para o entendimento que a educação é este processo social que abarca o conhecimento e o transforma em aprendizagem, sendo ele compreendido como as informações disponíveis no meio contextualizadas e mediadas também pela tecnologia que traz os dados acerca de um determinado assunto de modo dinâmico, atual, utilizando diferentes portadores informativos transmitidos por artefatos que tenham mídias, transformando esta relação em autonomia individual diante do que se percebeu e vivenciou nas interações com o outro e no território que se encontra incluído.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Iana Assunção de; PASSOS, Elizete. **A Tecnologia Como Caminho Para Uma Educação Cidadã**. CAIRU EM REVISTA - SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, GESTÃO E SUSTENTABILIDADE, v. 3, p. 1-24, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br) Acesso 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CUNHA, Paulo (orgs); LEMOS, André. **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. **Educação e Sociedade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449–454, jul. 2019.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani M. **Verbetes: Cultura Digital**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/473611472/verbete-cultura-digital-Dic1000>. Acesso 12 set. 2023.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Andreson Lopes de; COELHO; Isabel Colucci. **A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos**. Disponível em: <https://comunic.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cultura-digital-como-espaco-de-possibilidade-para-a-formacao-de-sujeitos.pdf>. Acesso 26 set. 2023.

LONGO, Waldimir Pirró. **O desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil e suas perspectivas frente aos desafios do mundo moderno**. Coleção Brasil: 500 anos, Vol II. Belém: Editora da Universidade da Amazônia. 2000. Disponível em: <https://sistemas.eel.usp.br/docentes/arquivos/849935/191/Longo-conceitosC&T.pdf> Acesso: 14 out. 2023.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, pp. 101-107, n. 18. Acesso 18 set. 2023.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 51, p. 173–196, abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yy5rBTwpjnh4mq7QWcFDwN/abstract/?lang=pt#> Acesso 12 out. 2023.

DA INDISCIPLINA AO PROCESSO PEDAGÓGICO AUTODISCIPLINAR



MARTA APARECIDA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1994); Especialista em Educação Especial e Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Nilce Cruz Figueiredo, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

RESUMO

Nota-se que a indisciplina em sala de aula é apontada como uma das maiores preocupações enfrentada não só em sala de aula, mas também em todo contexto no território escolar. Este artigo preconiza a reflexão sobre essa questão da indisciplina que tem sido vista como problema e desvio das normas dos sistemas escolares que dificulta as práticas pedagógicas. A princípio discute-se o conceito de indisciplina escolar devido às transformações ocorridas na sociedade que exteriorizam suas principais causas e especificidades que estão associadas à desordem, desrespeito e falta de limites sendo isso desafiador para o docente e para Unidade Escolar. Nesse sentido, o educador, muitas vezes necessita exercitar sua autoridade para mediar situações conflitantes e indisciplinar que interferem no desenvolvimento de aprendizagem e a equidade. Apontamos a necessidade do docente refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas, além de procurar conhecer o perfil do estudante a fim de conhecer seus conflitos internos que provavelmente os levam a determinadas atitudes indisciplinar. Na sequência apresenta-se pesquisa efetuada com turmas do Ensino Fundamental de 9º ano, onde eles fizeram suas considerações sobre tal problemática e a percepção da equipe docente e gestão escolar sobre a importância da construção de projetos democráticos, com respeitos mútuos para o desenvolvimento de aprendizagem significativa. Em conclusão entende-se que é possível a autodisciplina escolar desde que seja construída de forma gradativa e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno; Indisciplina; Professor; Autodisciplina.

INTRODUÇÃO

É perceptível nos últimos anos o agravamento da indisciplina em sala de aula, tornando-se assim um problema sério não só para os professores, mas também para toda comunidade escolar. Há relatos de professores que diariamente se constata um elevado grau de insatisfação do corpo docente, com relação à indisciplina escolar e às queixas inclui-se a falta de atenção, a apatia e o desinteresse dos educandos em relação às atividades propostas, a perturbação, agitação, conversas paralelas e comportamentos agressivos. Os respectivos comportamentos dos indisciplinados são repassados a direção escolar, com solicitação de intervenção junto aos alunos. Sobre este tema, Vasconcellos (2004, p. 33) afirma que: "... Questionamentos, angústia e inquietações docentes são constantes com relação à postura do educador frente às de indisciplinas".

Neste tema é de suma importância compreender que na época atual, há mudanças significativas na sociedade e nas relações humanas, portanto deve-se considerar tais mudanças quando se refere às questões de soluções para eficácia de uma aprendizagem de qualidade. É necessário refletir sobre essa problemática e aplicar propostas pedagógicas que possam motivar a aprendizagem de forma prazerosa.

O baixo rendimento escolar aparece notoriamente nas avaliações decorridas a cada bimestre, portanto as reflexões sobre as práticas pedagógicas e a utilização de instrumentos avaliativos diversificados se faz necessário constantemente para que haja mudanças significativas nessa realidade apresentada, inclusive com o comprometimento de não deixar esse processo de reflexão não se perder com o passar dos anos.

Nesse sentido, inicialmente aborda-se a pesquisa bibliográfica para entendimento de concepções e conceitos de disciplina e indisciplina. Discorre sobre as suas causas e seus efeitos no desempenho abaixo do esperado na aprendizagem do aluno.

O segundo momento evidencia as características de uma escola pública com seus objetivos, metas, ações, estrutura física e organizacional, local onde ocorreu a pesquisa de campo com observação das turmas, apresentação de proposta para melhoria e busca de alternativas para a disciplina, embasadas na leitura de bibliografias, conhecimento das faces da indisciplina no ambiente escolar, a importância da parceria entre escola e família, papel do docente e a contribuição de alguns autores para o fazer pedagógico e refletirmos sobre a busca da escola de qualidade da gestão democrática. Em seguida a descrição e análise da entrevista com alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sabe-se que a escola é uma instituição capaz de formar cidadãos críticos que façam parte de uma sociedade que almejamos.

Este trabalho objetiva analisar e avaliar as dificuldades que o corpo docente enfrenta com relação a indisciplina, estrutura e apoio familiar que dentre tantos fatores, ocasiona o a dificuldade do desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar

Nota-se que com frequência educadores estão perdendo sua autoridade, autoridade essa

que é construída por meio do diálogo, fazendo com que os educandos tenham a certeza de que precisam se organizar e que o organizador desse espaço e tempo é o professor.

No contexto escolar foram observados alunos no período de recreio, durante aulas no laboratório de informática, no uso da internet, sala de vídeo, sala de leitura, sala de aula etc., estas observações permitiram o encontro de informações coletadas com as análises teóricas.

São enfrentados alguns dilemas que interferem no contexto do território escolar na contemporaneidade sendo a indagação sobre a indisciplina dos discentes, as quais consideravelmente ganham proporção e projeção e para que eles não sejam vitimados e tampouco vivam às margens da sociedade é preciso o entendimento e o conhecimento dos desafios pertinentes às questões disciplinares para que os estudantes exerçam sua cidadania com senso crítico e autônomo.

DISCIPLINA E INDISCIPLINA: PRINCÍPIOS E CONCEITOS

Não existe nenhuma receita pronta nem fundamentos teóricos para que os professores saibam lidar com as diversidades encontradas em sala de aula, bem como alunos em diferentes contextos tanto sociais como familiares.

As questões sociais referentes à família, à instituição escolar, à política, à religiosidade ou a qualquer outro âmbito social, não são solucionadas buscando os culpados, neste caso, o aluno que é apresentado como responsável pelos seus problemas de indisciplina. Ao contrário do que se imagina, as razões pelas quais a indisciplina ocorre, estão diretas ou indiretamente, distribuídas igualmente entre a escola, os familiares, a ausência de limites, as desigualdades sociais, o aluno e o professor.

(...) crianças precisam sim aderir regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Deve também ser entendido o seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, e a escola como um todo. (O autor La Taille (apud TREVISOL 2007, p.3).

Embora as justificativas estejam centradas, quase sempre, em problemas na família, em influências da televisão, da sociedade, da mídia como um todo, nas carências, as mais diversas, na metodologia das aulas etc. Desta maneira é preciso uma ação organizada e articulada por parte da equipe pedagógica, assim como de toda a sociedade, em prol de um trabalho de qualidade para todos os estudantes, indistintamente.

DISCIPLINA

Segundo Carvalho (apud SGANZELLA, 2012, p.47), encontramos seis diferentes acepções do termo disciplina no dicionário e dentre esses seis apenas uma não se liga à escola.

1. Instrução e direção dada por um mestre a seu discípulo [...] 2. Submissão do discípulo à instrução e direção do mestre [...] 3. Imposição de autoridade, de método, de regras ou

preceitos [...] 4. Respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos. [...] 5. Qualquer ramo de conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos, históricos etc.: as disciplinas que se ensinam nos colégios. [...] 6. O conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem resultante da observância dessas prescrições e regras: a disciplina militar; a disciplina eclesiástica. [...]

Seria interessante apontar que, dentre as seis acepções conferidas à palavra disciplina no dicionário em questão, somente a última (6) não faz referência direta ao processo educacional, mas ressalta seu uso eclesiástico ou militar. E, no entanto, justamente esta ideia de disciplina como "o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem", própria e oriunda de outras instituições sociais onde a ordem e a hierarquia se configuram como um modo de vida é a que mais fortemente tem marcado a discussão sobre indisciplina por parte de professores e outros agentes escolares. [grifos da autora Sganzella].

A ideia tradicional de disciplina retrata um caminho a ser percorrido no decorrer do processo educacional e do grau de comportamento que deve existir entre os agentes escolares. Assim sendo cabe ao aluno a capacidade de aceitar passivamente as regras e normas impostas pela escola, assegurando um ambiente onde o professor desenvolva suas aulas como o centralizador do poder de autoridade, a quem cabe a função de promover sanções, castigos aos alunos que não permaneçam em silêncio durante as aulas. Neste contexto a disciplina está bem inserida aos métodos tradicionais de ensino, os quais não respeitam as necessidades e os mecanismos do desenvolvimento da criança, estas eram submissas, e dominadas por professores autoritários e detentores do saber.

CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA

A autora Estrela (apud FRANZOLO e HADDAD, 2011, p.7547), nos auxilia na compreensão da evolução ou, simplesmente, das diferentes concepções acerca do tema da indisciplina na escola e na sociedade. A primeira concepção que a autora descreve é:

A disciplina como sendo uma conformidade exterior às regras da escola. Nessa perspectiva, magistrocêntrica, o professor ocupa "o lugar central na organização do ato "pedagógico" que, centrado na palavra, exige dos alunos ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis".

Essa concepção tradicional de disciplina escolar implica que o "o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador". Nesse sentido, ele deve assumir uma conformidade externa às regras que organizam a prática pedagógica e tornam viáveis as aprendizagens coletivas. A ele, fundamentalmente, não é atribuída qualquer responsabilidade pela organização do ato pedagógico.

Nesta concepção, a disciplina na sala de aula é imposta pelo professor com a finalidade de "poder" repassar os conhecimentos aos alunos. Estes tendem a serem, submissos, receptores de informações, extremamente obedientes aceitando todos os comandos determinados pelo professor, é um modelo de disciplina que tende a exclusão dos alunos que não se adequam a obedecerem a disciplina imposta neste sistema de ensino. Estrela (apud FRANZOLO e HADDAD, 2011, p. 7548)

A segunda concepção proposta por Estrela (apud FRANZOLO e HADDAD, 2011, p.7548), descreve:

A disciplina como atitude de consentimento baseada em compreensão e adesão às regras

que organizam a relação pedagógica em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor ainda atua para manter a ordem em sala de aula, mas como um mobilizador de recursos didáticos e relacionais, deixando de ser o transmissor direto do saber para transformar-se no organizador do ambiente de aprendizagem.

Com o deslocamento do ensino para a aprendizagem, o contexto de sala de aula solicita uma relação de cooperação entre professor e aluno, que solicita outra concepção e prática de disciplina em sala de aula. Sob esta segunda concepção, percebemos que ela representa mudanças e avanços na relação professor-aluno onde os alunos passam a compreender e aderir voluntariamente às regras.

Há a abertura para o processo de entendimento e colaboração no sentido de compreender de forma pincelada o desenvolvimento dos alunos. O professor passa a ser um “organizador” do ambiente de aprendizagem mediando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A terceira concepção proposta por Estrela (apud FRANZOLO e HADDAD, 2011, p.7549) descreve:

A disciplina como autodisciplina. Neste caso, envolve o exercício de responsabilidade do aluno na construção das condições de aprendizagem em sala de aula. Essa concepção de disciplina como forma de autonomia, surge com o movimento da Educação Nova, que contesta a natureza autoritária da disciplina tradicional e exige outra construção da relação pedagógica, voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Aqui a disciplina na escola “deixa de assentar na coerção do externa para se transformar em autocontrole e autogoverno.”

Analisando essa terceira concepção de disciplina, entendemos que ela está baseada na liberdade com responsabilidade, ou seja, garantindo a formação da sua autonomia, fornecendo ao aluno uma experiência construtiva e formativa promovendo seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo e moral. Desta forma através da autodisciplina o aluno terá subsídios para entender, compreender, analisar e propor a disciplina que favoreça um ambiente produtivo, com aulas prazerosas, onde ela é fruto do comprometimento de toda a equipe escolar para implantarmos o ensino de qualidade.

Enfatizando a concepção de disciplina como autodisciplina recorreremos ao autor Piaget (apud FRANZOLO e HADDAD, 2011, p.7550) que explica:

A disciplina é algo que depende da interação do indivíduo com o ambiente para que possa ser construída e evoluída de dentro do próprio sujeito. Segundo o mesmo “para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”.

Portanto a autodisciplina poderá ser uma experiência vivenciada pelo aluno através da inter-relação entre a família e a escola na formação do desenvolvimento da criança. Segundo Estrela estas três formas distintas de disciplinas ainda estão vigentes nas escolas.

INDISCIPLINA

É perceptível a indisciplina no contexto escolar e familiar e visivelmente reflete na sociedade em que vivemos sendo também um empecilho para o trabalho pedagógico do professor que o atrapalha no caminhar com sucesso desmotivando-o a ensinar.

A indisciplina manifesta por um indivíduo ou um grupo, é compreendida, normalmente, como

um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora”. Trevisol (2007, p.3):

Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao ajustamento, ordenamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo.

Para Aquino (apud PEREIRA, 2010) “a indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do alunado, aos anacrônicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se”.

A indisciplina escolar determina-se pelo descumprimento de ordens, pela falta de limites, por desafiar professores e provocá-los com palavras ou atos agressivos como: jogar bola de papel, colocar cola na cadeira do professor, dentre outras atitudes que muitas vezes os impede de ministrarem suas aulas de maneira adequada. Há ainda as agressões verbais ou físicas entre alunos; a destruição de objetos da classe como carteiras, cadeiras, armários, livros da biblioteca entre outras. De acordo com Aquino (apud PEDRIÇA e AYRES DA SILVA, 2010, p.138): “O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade”.

Sendo assim a indisciplina envolve múltiplas interpretações de acordo com inúmeros autores. Percebemos que em dias atuais é crescente o aumento da indisciplina que acaba por afetar o bom procedimento das aulas.

Por classe indisciplinada, entende-se ser toda aquela que:

Não permita aos professores oportunidades plenas para o desenvolvimento de seu processo de ajuda na construção do conhecimento do aluno; não ofereça condições para que os professores possam acordar em seus alunos sua potencialidade como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania; desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e vivências geradoras da formação de atitudes aceitas em seus alunos. (ANTUNES, apud PEDRIÇA e AYRES DA SILVA, 2010, p.138).

As manifestações de inquietação, questionamentos e discordâncias, não devem ser consideradas como indisciplina, pois, perante a autoridade do educador, o aluno tem direito de questionar, argumentar, inquietar-se diante de algo ou de qualquer situação que ele discorde, e essas ações não podem ser consideradas atos indisciplinados. Os conflitos e insatisfações provenientes do espaço escolar devem ser resolvidos cuidadosamente, conforme as normas estabelecidas no Regimento Escolar, de modo, a assegurar o direito das partes envolvidas. Problemas na relação professor–aluno, déficit de autoridade do professor e aula descontextualizada, também podem ser pressupostos para ocorrência de indisciplina durante a prática pedagógica.

CAUSAS DA INDISCIPLINA

De La Taille (1998, p.22) afirma que, “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam o lugar que a moral ocupa.” É notório que as crianças

chegam à escola com menos limites trabalhados pela família, o que, para uns, se configura em “ausência de valores e regras ou como presença de valores e regras contraditórios no seio de uma mesma sociedade”, conforme cita La Taille (1998, p.07).

Neste sentido, enquanto houver professores impondo comportamento, sempre haverá alunos protestando e procurando meios de fugir destas regras que lhes parecem ser arbitrárias.

Celso Antunes (2002) ressalta que, “na maior parte das escolas não é diferente, a indisciplina quase sempre emana de três focos: a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e sua bagunça” (p.19). Para Vasconcellos (2004), os motivos de indisciplina se originam em cinco níveis, a saber: sociedade, família, escola, professor e aluno e para Parrat-Dayana (2008), os problemas disciplinares podem estar relacionados e ocasionados por distúrbios psicológicos, familiares, estrutura da escola e do contexto social.

Sempre que a questão indisciplina na escola é abordada, o aluno é citado como o principal sujeito, sendo também responsabilizado pelos problemas da desarticulação e desequilíbrio do ambiente e das relações sociais ocorridas do espaço escolar.

Geralmente, os atos de indisciplina vêm daqueles que vão mal à escola? Por que isso acontece? Recorreremos a Parrat-Dayana (2011) em entrevista à revista Gestão Escolar para respondermos ao questionamento.

“Porque os alunos com baixo desempenho se percebem excluídos do processo de ensino e aprendizagem, não recebem a atenção necessária para avançar e, por vezes, se sentem humilhados e segregados ao ser obrigados a aceitar valores tão diferentes e sem sentido para eles. Além disso, muitos escutam dos professores insinuações - ou até mesmo afirmações diretas - que colocam em xeque a capacidade deles aprenderem. Não é difícil encontrar em um ambiente educativo - embora seja totalmente inadmissível – alguns profissionais que humilham e adotam atitudes discriminatórias. Diante desse cenário, esses jovens decidem não aderir ao mundo que lhes é oferecido dentro da escola e criam outra hierarquia de valores, em que a rebeldia e a violência imperam”.

São bastante rarefeitas as respostas provenientes da ciência, por parte dos autores, sobre teorias que apontem, com segurança, as causas da indisciplina nas escolas, logo, soluções comprovadas e satisfatórias a este respeito são completamente inconsistentes, não substanciais ou, quando muito, baseadas em experiências específicas, portanto ineficientes em termos de padrão. Segundo Vasconcellos (2010, p. 219): A queixa dos professores em relação à indisciplina tem sido muito forte [...]

Podemos perceber alguns focos da queixa: o aluno, seu desinteresse, decorrente da tecnologia a que tem acesso fora da escola; os meios de comunicação, a sua influência negativa; a família, não cumprindo seu papel; a escola, que não apoia o professor; a sociedade, sua (des) organização; e, depois de certo tempo, chega-se a colocarem em questão a própria relação pedagógica.

As diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras, encontramos a influência exercida pelos meios de comunicação, a violência social e ambiente escolar. As causas encontradas no interior da escola incluem, necessariamente, o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, o relacionamento humano, o perfil dos alunos e a capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. E ainda, temos a própria relação entre educadores – alunos e a intervenção disciplinar

que os primeiros praticam, pois, dependendo da situação, podem reforçar ou gerar modos de indisciplina nesses últimos.

Em entrevista à revista Nova Escola Gestão Escolar a autora Parrat-Dayan (2011) afirma que dá para acabar com a indisciplina. E exemplifica:

Uma das maneiras mais eficiente é investir na socialização e na troca de experiências e de saberes tanto entre os estudantes como entre eles e os membros da equipe escolar – docentes gestores e demais funcionários.

Os educadores devem estar atentos para diagnosticar e orientar os casos que extrapolam sua área de atuação, pois, há problemas relacionados ao déficit de aprendizagem e atenção, de indisciplina que carecem de observação e até de acompanhamento por parte de outros profissionais especializados, podendo envolver desde o diagnóstico de patologias, à necessidade do uso de medicamentos, acompanhamento psicológico, sessão terapêutica do aluno com familiares, entre outros.

(In) DISCIPLINA: ESCOLA X FAMÍLIA

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou nos últimos anos do Ensino médio, a indisciplina pode até apresentar-se de forma diferente, mas nunca deixa de ser uma preocupação para os gestores e a equipe docente.

Por influência da modernidade, a estrutura das famílias tem se transformado. Antes era possível contar com esta como parceira da escola, que via na instituição um complemento daquilo que o seio familiar almejava alcançar na formação da criança. Hoje, a família tem delegado suas funções e responsabilidades exclusivamente à escola, tornando-a vítima de críticas pelo seu insucesso.

A tarefa de educar não é de responsabilidade da escola, é tarefa da família, que ao educador cabe repassar seus conhecimentos acumulados, ele ainda aponta que a solução pode estar na forma da relação entre professor e aluno, ou seja, a forma que suas relações e vínculos se estabelecem, aponta também que a solução pode estar no desenvolvimento do resgate da moralidade discente através da relação com o conhecimento e que esse conhecimento deve ser construído socialmente, sem rigidez ou autoridade (AQUINO, 1996, p. 98).

O professor precisa desempenhar o seu papel de educador e a família educarem a criança nos princípios de convivência em grupo, respeitando as normas de convívio de uma sociedade. Indisciplina lembra autoridade, não aquela de “mandar”, mas, uma autoridade criada dentro da democracia.

Almejar que os filhos respeitem os outros e a si mesmo é necessário que este tenha como exemplo esse comportamento em casa vindo dos pais, pois, o exemplo é a melhor maneira de educar. Se em casa o filho não vê entre os seus familiares disciplina, regras, limites como poderá este ser diferente?

Os pais têm um papel fundamental na vida educacional de seus filhos, que é proporcionar uma boa educação e impondo-lhes limites, e ao cumprir seu papel acreditamos que teremos no ambiente escolar um índice menor de indisciplina.

Entretanto, a realidade é outra. As lacunas nesta educação primária trazem como consequência alunos rebeldes, sem limites e desrespeitosos com os outros.

Porém, é importante descobrir ainda outras causas que estão no interior da escola para fazer com que a indisciplina deixe de ser esse enorme fantasma que assombra as salas de aula e consequentemente a equipe de professores.

Mas, onde realmente manifesta a indisciplina? E como se manifesta? São perguntas que devemos analisar: se as regras constantes no Regimento Escolar estão sendo cumpridas, e se os alunos ajudaram a construir este Regimento para então compreender o porquê de sua importância em cumpri-lo. Rebelo (2002, p.43) diz que, “a disciplina é também o controle do indivíduo no tempo, a qual tem como objetivo atingir com rapidez e eficiência o máximo da produção”. Quando se fala em disciplina costuma associá-la com o conceito de obediência essa correlação está presente no dia a dia da escola, o professor busca sempre a “docilidade a passividade do aluno”. O docente fica irritado grita, e quiçá castiga os que não se comportam como ele espera atitudes autoritárias e retrógradas não adianta nada.

Quando se tenta impor a disciplina, a rebeldia e a revolta aparecem.

(...) O trabalho do professor do educador é estressante; ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí espera o comportamento dócil, passivo do aluno. É claro que esta expectativa se coloca a partir do círculo da alienação em que se encontra, onde seu desejo, alienado, não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a submissão, com a esperança de reencontrar assim o espaço vital que sente falta. (...) (VASCONCELLOS, 2005, p.47)

Pode-se compreender então que, do modo como muitos professores vem agindo na tentativa de reverter o problema, acaba por agravá-lo. É preciso haver um diálogo entre os envolvidos no processo a começar pela discussão de como encaminhar este problema, e a construção coletiva do Regimento Interno pode ser um começo.

Sem essa construção coletiva muitas vezes, em nome da disciplina, o aluno fica à mercê de normas autoritárias, como falar só quando questionado e não fazer outra coisa senão o que o professor “mandar, autorizar o momento certo.”

Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma “ferramenta” de ensino. Use a conversa do aluno, o que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial.

Converse com seus alunos e deixe os alunos conversarem entre si. Aprenda a ser um administrador de conversas, expositor de desafios, instigador de perguntas. (ANTUNES, 2002, p.14)

O aluno indisciplinado não é aquele que conversa ou se movimenta na sala. É o que não tem limites, não respeita os sentimentos alheios, tem dificuldade em autogovernar-se. O docente tem que ter a iniciativa de intervir nos momentos de agressão entre os alunos, saber dialogar com eles e ajudá-los a resolver os problemas que eles se envolvem estimular atitudes de bom senso e educação entre todos.

Lembre os alunos do contrato didático se você professor criou juntamente com eles no início do ano letivo; seja coerente e firme no que pede aos alunos e cumpra o que prometeu; não consi-

dere a indisciplina como um afronte pessoal; seja enérgico quando necessário sem perder o afeto; não desamine perante as situações a assimilação da disciplina é um processo.

INDISCIPLINAS: COMO SE LIVRAR DESSA AMARRA E ENSINAR MELHOR.

A postura do professor deve transcender o seu papel de transmissor do saber para tornar-se um proporcionador de equilíbrio para que o aluno possa reestruturar e construir seu conhecimento.

A escola precisa refletir sobre suas práticas. Porque, dependendo de como as desenvolve no que se refere à indisciplina escolar, poderá estigmatizar o educando, prejudicando sua autoestima e dificultando, com isso, seu desenvolvimento com as situações de aprendizagem.

As primeiras informações de campo obtidas foram das respostas dos professores através de questionário. O envolvimento dos docentes foi muito positivo, pois, todos estavam dispostos a ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa.

Buscou-se, também a observação dos alunos nos vários ambientes da escola: no laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, quadra esportiva e na hora do intervalo. Estas observações foram feitas sem que os estudantes soubessem que estavam sendo observados no intuito de fornecer informação para a pesquisa, pois, eles já têm o hábito de ter a presença da coordenadora nesses ambientes então ficou mais natural.

Por último, teve-se a participação da equipe diretiva onde houve o envolvimento do diretor e da orientadora educacional para finalização da coleta de dados através dos questionários.

CARACTERIZANDO A ESCOLA

A Escola Municipal, oferece a Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), atendendo crianças e adolescentes das comunidades vizinhas.

Pedagogicamente e através de um currículo que valorize a integração dos envolvidos no contexto escola e família, há a participação familiar em diversos momentos e construção do desenvolvimento de conhecimento, decisões e para a formação do ser humano na sociedade.

OBJETIVOS, METAS E AÇÕES DA ESCOLA:

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver um ensino sistemático que respeite a heterogeneidade dos educandos nos seus níveis de conhecimento e capacidades biológico-emocionais, intelectuais e sociais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver um trabalho dinâmico, crítico e participativo junto com a comunidade escolar;
- Despertar no estudante o exercício da cidadania, o resgate da sua identidade cultural;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção do conhecimento.

METAS:

- Melhorar a aprendizagem dos alunos em 90% durante todo ano letivo;
- Assegurar a formação continuada dos docentes em 60%, durante o período; escolhido pelo mesmo no Plano de Formação Continuada, PDE-Interativo;
- Criar cultura de planejamento contínuo em 70%;
- Diminuir a evasão escolar em 90% no período de dois anos;
- Aumentar a expressão oral e escrita dos educandos em 90% durante todo o ano letivo.
- Envolver a participação da família no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno em 70%.
- Aumentar o gosto pela leitura em 100%;
- Organizar a solenidade de formatura da educação infantil e do ensino fundamental II (9º ANO).

AÇÕES:

- Acompanhar e avaliar as metas propostas;
- Criar na Escola um espaço direcionado para alunos com dificuldade na aprendizagem
- Dispor de equipe estratégias de monitoramento;
- Adotar sistema de avaliação contínua;
- Reunir equipe pedagógica bimestralmente;
- Manter o ambiente acolhedor onde o educando sinta-se bem, orientar os pais e responsáveis para incentivar os filhos a frequentarem a escola;
- Incentivar os alunos com atividades extraclasses (jogos competitivos e educacionais, eventos culturais;

- Por meios de atividades diversificadas, produção e reescrita de textos, leitura de textos e pesquisa destacando diferentes abordagens, interpretação e autores (reportagem de jornais, revistas, filmes e livros);
- Promover reunião trimestral e extraordinária com a participação dos pais onde poderá ser acompanhada de diversão (bingo temático, atividade de pintura, peças teatrais e lanche);
- Reunir os responsáveis e interessados para criação de uma proposta conscientizadora;
- Reunir mensalmente o Conselho Escolar.

ESTRUTURAS FÍSICA

Funciona de segunda-feira a sexta-feira em turnos: matutino e vespertino. A Escola dispõe das dependências administrativas tais como: secretaria, sala de professores, sala de vídeo, biblioteca, diretoria, sala de informática, anfiteatro; 04 (quatro) banheiros sendo 02 (dois) para uso de professores e funcionários e 02 (dois) para o uso dos discentes. Há 02 (duas) cozinhas, sendo uma industrial e outra para refeições de funcionários, 01 despensa dos materiais de limpeza e pedagógico, existe uma praça no espaço livre onde podem ser realizados trabalhos pedagógicos com os alunos, quadra coberta e um pequeno espaço para recreação.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A Escola no seu sistema institucional possui os seguintes profissionais: 01 (um) Gestor, 01 (um) Assistente de direção, 02 (dois) Coordenadoras Pedagógicas, 01 (um) Secretária, 26 (vinte e seis) professores, sendo: 3 (três) do Fundamental I, 23 (vinte e três) do Ensino Fundamental II, 06 (seis) Auxiliares de Serviços Gerais.

As auxiliares de serviços gerais (ASG's) executam suas atividades segundo o

cardápio e tipo de alimento fornecido para a escola tendo o acompanhamento da coordenadora da merenda escolar e da nutricionista contribuindo em melhorar cada vez as refeições dos educandos, tornando-os mais saudáveis.

A secretaria fica sob responsabilidade do (a) secretário (a) escolar, profissional devidamente qualificado a quem compete à execução das atividades de documentos escolar, arquivo e expediente.

A direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola, realizam uma gestão democrática parcialmente com a finalidade de possibilitar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira garantindo a qualidade do ensino ministrado, observando os princípios prescritos de gestão democrática contidas nas normas básicas de rede municipal de ensino.

A organização desta escola tem sido desenvolvida de forma satisfatória, por ter sido criados para funcionamento de expedientes diários para o gestor, coordenador (a) e demais funcionários. Ela tem a finalidade de oferecer a Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental I e II.

A organização pedagógica está voltada para melhor atender as necessidades dos alunos, os educadores buscam cada vez mais se aperfeiçoar, se reúnem bimestralmente para planejar suas atividades e executam juntos todos os projetos elaborados.

Atualmente a direção da escola é formada por pessoa de cargo efetivo e a gestão tem compromisso com essa instituição apoiando todas as ações políticas pedagógicas. A direção se encarrega de exercer e fazer com que aconteçam os direitos e deveres de toda comunidade escolar, realiza reunião de pais e mestres em 4 reuniões ordinárias e algumas de caráter extraordinário, soluciona os problemas, apoia, planeja, e faz com que a interação escolar exista em todo âmbito da instituição.

Um dos princípios da escola é pautado nos ideais de solidariedade humana, considerando também a inclusão tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A escola solicita à família, no ato da matrícula do aluno, informações sobre a especificidade de alguma deficiência, o tipo de acompanhamento e o local extra onde o aluno é atendido, se for o caso.

Nos últimos dois anos o desempenho escolar dos alunos vem melhorando a cada bimestre, segundo entrevista com os professores os alunos apresentam mais interessados nas aulas, devido à equipe gestora ter criado mecanismos para o professor e demais funcionários desenvolverem melhor suas funções, inclusive com projetos nos contraturnos. Ainda há alguns alunos que apresentam rebeldias, mau comportamento e desinteresse nas aulas.

Em suma a escola como um todo, vem se adequando a necessidade da sociedade atual investindo em melhoria física e em novas tecnologias através do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), além da oferta de cursos de formação continuada para professores, auxiliar de serviços gerais e gestores.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Elias. **Indisciplina como um problema socioeducacional**. 2011. Disponível em: http://www.cj.uenp.edu.br/congressodeeducacao/images/stories/anais_2011/Congresso_2011/INDISCIPLINA_COMO_UM_PROBLEMA_SOCIOEDUCACIONAL.pdf - Acesso 16 out. 2033.

COBIANCHI, Emerson Luís. **Indisciplina na Escola, uma abordagem investigativa**. Cornélio Pro-
cópio. PR, 2009. Disponível em: [http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/Monografia_Emer-
son%20Cobianchi.pdf](http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/Monografia_Emer-son%20Cobianchi.pdf) – Acesso 16 out. 2033.

FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. HADDAD, Jane Patrícia. **Autodisciplina: um recurso possível
na prevenção da indisciplina escolar**. Pontifica universidade católica do Paraná. Curitiba. 2011.
Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5828_3375.pdf - Acesso 16 out. 2033.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Silvia Parrat- **Dayan fala sobre indisciplina na escola**.

Entrevista a Gestão Escolar. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/diretor/
silvia-parrat-dayan-fala-indisciplina-escola-623809.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/diretor/silvia-parrat-dayan-fala-indisciplina-escola-623809.shtml) - Acesso 16 out. 2033.

PEDRIÇA, Érika Hatsumi Koyano e AYRES DA SILVA, Jayme. **Indisciplina em sala de aula: en-
sino fundamental**. U C P. 2010. Disponível em: [http://www.ucpparana.edu.br/cadernopos/edicoes/
n1v1/10.pdf](http://www.ucpparana.edu.br/cadernopos/edicoes/n1v1/10.pdf) - Acesso 16 out. 2033.

PEREIRA, Eliaquim Barbosa. **A indisciplina em sala de aula**. Disponível em: [http://www.ciencia-
artigos/indisciplina-em-sala-de-aula-1916212.html](http://www.ciencia-artigos/indisciplina-em-sala-de-aula-1916212.html) - Acesso 16 out. 2033.

OLIVEIRA, Aline Sampaio. **A coordenação pedagógica**. AVM Faculdade Integrada. Brasília, DF. 2010.

RESENDE, Magda Oliveira. **O papel do supervisor escolar na contenção da indisciplina**. FIJ.

Belo Horizonte. MG. 2009. Disponível em: [Sigplanet.sytes.net/novaplataforma/monografias/8348.
pdf](http://Sigplanet.sytes.net/novaplataforma/monografias/8348.pdf) - Acesso 16 out. 2033.

RIBEIRO, Aline Antunes. Indisciplina: **As vozes dos sujeitos da escola**. Universidade do RJ. São Gonçalo. RJ. 2008. Disponível em: www.fpp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/AAR.2008.pdf - Acesso 16 out. 2033.

SAPATEIRO, Maria Lúcia. **Indisciplina escolar: o “aluno insistente”** Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/INDISCIPLINA-ESCOLAR-o%E2%80%99Caluno-insistente%E2%80%99D.pdf> - Acesso 16 out. 2033.

SGANZELLA, Natalia Cristina Marciola. **O ambiente escolar e a indisciplina no ensino fundamental**. Revista Eletrônica de Educação e Ciência – REEC Volume 02 Número 01 março/2012 Páginas 44-53. Disponível em: http://www.fira.edu.br/revista/reec_vol2_num1_pag44.pdf - Acesso 16 out. 2033.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Indisciplina escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental**. UNOESC. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoFundamental> - Acesso 16 out. 2033.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. 2010. (p. 227 a 252). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf - Acesso 16 out. 2033.

XAVIER, Lena Núbia Bezerra/ OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. **A importância da gestão participativa para o desenvolvimento das Escolas públicas brasileiras**. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0602_0203_01.pdf - Acesso 16 out. 2033.

LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO



NATÁLIA GONÇALVES MENDES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2018); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da língua brasileira de sinais e das adaptações necessárias para a inclusão do surdo no Ensino Regular, sendo esta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dele no contexto educacional. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas qualitativas e estudos de casos, bem como artigos de especialistas dos últimos 10 anos. A língua dá ao homem a possibilidade de se comunicar, sendo assim, muito importante para o desenvolvimento cognitivo e para interações sociais. Assim, a inclusão não pode ser vista como algo imposto, mas sim como uma premissa onde a pessoa com surdez seja parte dos contextos sociais com os quais vivem, ou seja, a oferta do ensino a alunos surdos precisa atender às suas necessidades, onde não haja diferenças no atendimento a um surdo em sala de aula, que seja comum ao ambiente escolar ter surdos e ouvintes no mesmo espaço. Mas para que isso aconteça devemos começar pela formação de professores, fortalecendo a mesma para que tenham acesso a língua de sinais e que a Libras se torne não só parte da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, mas de uso frequente nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Escola; Criança; Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

A alfabetização caracteriza-se por uma ser uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, sendo a base para muitos conhecimentos futuros. Segundo o dicionário Aurélio “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever ou dar instrução primária”, porém, sabemos que alfabetizar vai

muito além de ensinar a ler e a escrever, e não é apenas dever da escola e dos professores realizar essa tarefa, mas sim da sociedade como um todo.

Sabe-se que o papel primordial da escola é inserir o aluno no contexto escolar, assim transmitindo valores étnicos e sociais, dando total conhecimento para um futuro cidadão capaz e formador de senso crítico, no contexto globalizado em que a concorrência se faz de forma esmagadora para se colocar e interagir no mercado de trabalho, sobretudo, dos discentes com deficiência, tanto intelectual quanto motora e no aspecto geral, tanto visual quanto auditivo.

A escolha do tema em questão (LIBRAS e sua importância no processo de inclusão) se veio baseado na estreita relação e os diversos pontos de vistas dentro da sociedade, onde, durante os estudos foi observado a diferença na aprendizagem de alunos com estímulo na aprendizagem de libras e alunos sem nenhum incentivo aparente. Foi colocado como tese que a escola divide a educação com a família, uma vez que todas as experiências e vivências proporcionam aprendizagens que ajudam a construção do saber e principalmente na inclusão como um ser social.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa por meio de livros, artigos e revistas científicas, buscando citações relevantes dentro dos últimos dez anos, objetivando a reunião de informações e dados que serviram de base para a elaboração da investigação proposta a partir do tema escolhido.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa que, conforme Rodrigues (2007), é aquela em que não há preocupação com dados numéricos, mas com o aprofundamento e compreensão de um fenômeno, buscando explicar o porquê das coisas a partir de dados não-numéricos, suscitados e de interação, e se valem de vários tipos de abordagens.

O trabalho é, ainda, de cunho descritivo, pois objetiva descrever características de um fenômeno e estabelecer relações entre conceitos e teorias a partir da coleta diversificada de dados. Ademais, no estudo descritivo, os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados a fim de descrever o fato ou fenômeno. A pesquisa, portanto, se deu de forma não experimental, já que não houve busca de dados empíricos ou estudos práticos, mas sim uma revisão (GIL, 2002).

Em relação à análise de dados, a pesquisa foi considerada bibliográfica, sendo suas principais fontes livros e artigos científicos de autores que se debruçaram sobre o tema. Os dados foram apresentados de forma a destacar os principais termos e abordagens que contribuíram para um diálogo entre as fontes pesquisadas e para responder à indagação proposta, contribuindo para a pesquisa científica. Assim, a análise dos dados compreendeu uma análise de conteúdo de forma crítica sobre os sentidos propostos, bem como de suas significações para se chegar a uma síntese do levantamento bibliográfico na qual foi baseada a pesquisa e serem feitas algumas conclusões, que segue.

A linguagem é um meio usado pelos humanos para se comunicar na sociedade, expressar-se e associar-se a outras pessoas, claramente é um recurso utilizado por intermédio de indivíduos, seja verbalmente ou manualmente, onde se expande diferentes propósitos e dispositivos na troca de informação e do conhecimento.

A LIBRAS é língua brasileira de sinais utilizada para comunicação com o surdo, sendo esta vista como língua materna dele. De acordo com o estudioso Fernandes,

“A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhecê-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivências cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos”(FERNANDES, 2011,p.82)

Uns dos maiores desafios para uma educação inclusiva é a dificuldade das escolas em se adaptarem ao ensino das duas línguas a língua portuguesa de forma oral e a língua brasileira de sinais para os surdos. Pelo fato da aprendizagem se dá por comunicação oral e audição, crianças com surdez não conseguem seguir este caminho, devido apresentarem déficits parciais ou totais o que quase sempre impede a inclusão da criança naquele espaço.

Assim, no que refere ao processo educacional de crianças um dos desafios destacados vem sendo o enfrentamento dos efeitos das transformações com reflexos em todas as instituições sociais (OLIVEIRA, 2011). No âmbito geral, a proposta da educação inclusiva elegeu a diversidade como um dos temas de grande relevância no período em que vivemos, onde o respeito e a valorização das diferenças estão entre os principais objetivos da educação na infância, colocando como necessária a inclusão da linguagem de sinais como obrigatória em todas as escolas existentes.

Legalmente, diversas leis já foram criadas, porém o que falta é realmente acontecer aquilo que se pede. Muito já foi feito, mas ainda tem-se muito o que batalhar.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (ONU,1994, p.1)

Mundialmente, crianças com surdez não conseguem desenvolver a língua oral e auditiva e por isso, se encontram grande dificuldade para criar sua própria forma de interação. Dessa forma, é através de gestos manuais (LIBRAS) que conseguem uma maneira de demonstrar a comunicação e interação deles.

Assim, o ideal é que todas as crianças surdas estejam inseridas em uma escola de qualidade, com professores qualificados e treinados, prontos para acolher este público-alvo, visto que não temos muitas escolas com estas qualificações, todavia, é um martírio para pais a inclusão de seus filhos possuintes desta deficiência no ensino de qualidade e que por fim falta engajamento da parte dos poderes públicos, porém tudo pode ser diferente, com leis, projetos e assistência social.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO DE LIBRAS NAS ESCOLAS

Pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, precisam exercer a socialização com outros diversos indivíduos e, estes têm isso como um direito garantido aos mesmos por meio de políticas públicas, dentro do art 5º e 205 da Constituição Federal de (1998), o qual descreve que todos tem direito a igualdade e a educação de modo que sejam preparadas, obtenham acessibilidade ao desenvolvimento como pessoa, possuam o exercício da cidadania e da qualificação para o mercado de trabalho.

O art. 208, III da Constituição Federal (1998) discorre que é dever do estado dá a garantia do atendimento de ensino especializado destinado às pessoas com deficiência, principalmente nas escolas regulares, sejam públicas ou privadas.

Segundo grandes estudiosos como Mantoan, 2001, p.24, Penha, Silva e Carvalho (2014, p.735) a inclusão destas crianças especiais no âmbito escolar requer muitas atitudes e posturas diferentes, porém possível.

[...] Requer mais do que mera tolerância, implica tomar uma nova postura, requer uma nova proposta pedagógica que reestruture o currículo, a metodologia de ensino, as avaliações e as atitudes dos educadores. Incluir, portanto, não significa somente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica (PENHA; SILVA; CARVALHO, 2014, p.735).

De modo amplo e direto, durante toda a trajetória da educação especial pode-se dizer que o espaço conquistado, foi através de muito sofrimento, pois o deficiente era visto como incapaz por toda sociedade, escondidos e isolados do convívio social pelo preconceito e discriminação. Devido a isto, houve a preocupação com a dignidade humana através de mobilizações para que o deficiente fosse visto como cidadão capaz de exercer sua cidadania, criando assim, leis, projetos e decretos oficiais. Dentre muitos estudiosos, (MONTANO) também contribui dizendo que:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços ligados a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MONTANO, 2006, p.16).

Ainda, segundo a autora:

A meta da inclusão é desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverão adaptar-se as particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades a unificação das modalidades de educação regular e especialmente em um sistema único de ensino caminha – se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os alunos comecem a ter suas necessidades educacionais satisfeitos dentro da educação regular. (MONTANO, 1997, p.16).

Desse modo o aluno, além de ter garantido seus direitos, poderá desenvolver sua aprendizagem significativa. Visto que o verdadeiro interesse é atender as necessidades de todos os alunos.

Neste ponto, é importante citar que todo o trabalho foi desenvolvido mediante referencial teórico metodológico a pesquisa bibliográfica sobre a importância da LIBRAS e a sua inclusão nas escolas, incluindo artigos científicos e estudos de casos aplicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado por meio de pesquisas bibliográficas, de modo qualitativo abordou a importância da inclusão dos surdos no contexto escolar por meio da implantação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), idioma este, essencial para a incluir a classe surda na educação básica. Desse modo, ressaltamos que com as novas exigências sociais, políticas e legislativas é de suma importância inserir esses indivíduos na sociedade e não há base melhor que no ensino fundamental para a inserção das pessoas com surdez no seio da sociedade.

Para que o processo de inclusão seja implantado, deve-se respeitar a subjetividade de cada um, com o objetivo de fazer os alunos em sua totalidade alcançarem o sucesso. A escola precisa disponibilizar de profissionais especializados a fim de dar o devido suporte aos alunos que precisam de atenção especializada e aos outros funcionários do ambiente, assim como também professores que estejam empenhados em capacitar-se no objetivo de amparar os discentes possuintes de deficiências e estarem lutando por políticas públicas educacionais direcionadas a estas questões.

Por fim, conclui-se que o ensino inclusivo requer mudanças significativas no ambiente escolar, não tratando o aluno diferente como um problema para a escola e exigir deste que se adapte aos outros, seguindo um padrão estabelecido de normalidade, mas sim, deve-se enfrentar os desafios de adaptar o ambiente e o modo de ensinar aos diversos tipos de estudantes, dando a estes alunos a inclusão de estarem em um ambiente que se sintam confortáveis e possam interagir socialmente, preparando todos para a sociedade.

Ainda, é importante destacar que a parceria entre a família e a escola deve ser sempre baseada no respeito mútuo, buscando sempre caminhar no mesmo sentido, ou seja, oferecer segurança, estímulo e a atenção necessária para uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para a vida em sociedade, fazendo o conhecer o certo e o errado e as grades adversidades da vida.

Assim, conclui-se que a escola e a família possuem linhas distintas, porém uma complementa a outra, tanto na formação cognitiva, afetiva, social quanto da personalidade do ser, reafirmando a evidência do quão é importante a escola e a família andarem na mesma linha, com o mesmo objetivo, formar um cidadão e fazendo jus ao processo de inclusão.

Reforça-se ainda, que a conscientização da família sobre o seu papel no processo de alfabetização da criança especial e a parceria da escola é de suma importância para que o ensino-aprendizagem seja realizado de forma significativa, visando o desenvolvimento da criança. A família e a escola trabalhando juntas em prol ao incentivo e estímulo necessário para a autoestima da criança resulta em um bom desenvolvimento, desempenho e crescimento na aprendizagem.

De um modo significativo, transformar a alfabetização em um conhecimento significativo é papel da escola e da família, sendo assim possível através de uma relação de cooperação e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Venâncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso 20 de abr. 2023.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos/Sueli Fernandes** – 2 ed. Atual.- Curitiba i.b pex, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado, TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e Estratégias de Ajuda**. São Paulo: Grupo Cultural, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, Rosangela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo : Summus, 2006. – p.103.

OLIVEIRA, Mara ; AUGUSTIN, Sérgio (org). **Direitos Humanos: emancipação e ruptura**. Caxias do Sul, RS: Educs,2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: . Acesso 10 abr. 2023.

PENHA, L. D. S.; SILVA, L. D. S.; CARVALHO, C. M. N. **A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 13, n. 5, p. 36, 2014.

O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E SUA EQUIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL



ROSANA COSTA PARDINHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano 2011; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade XV de Agosto 2015; Professora de Educação Infantil Céu Cei São Mateus.

RESUMO

O presente trabalho irá mostrar as principais conclusões mostram que apesar das dificuldades e de necessitarem ainda de se capacitarem mais, os educadores procuram promover a inclusão por terem consciência de sua importância para a pessoa com necessidades educacionais especiais, no que tange o desenvolvimento de suas potencialidades, mostrarem seus valores e participar da edificação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Tenho como objetivo conhecer como a inclusão está sendo aceita na rede regular de ensino, suas implicações no trabalho pedagógico dos professores e no que a legislação se respalda nesse novo quadro da educação. Para atingi-los, foi feita uma pesquisa para conhecimento dos dispositivos legais que dão suporte ao trabalho de inclusão, análise sobre a capacitação dos profissionais da educação e se as condições de trabalho favorecem a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Integração; Preconceito; Inclusão; Educação.

INTRODUÇÃO

A inclusão de todos na escola e na rede regular de ensino chegou sem planejamento; nem as escolas, nem os professores estão totalmente preparados para promover o desenvolvimento dessas crianças, pois esta parcela da população sempre foi encaminhada para a educação especial. Um dos documentos mais citados é de SALAMANCA STATEMENT, cuja produção foi realizada em 1994, por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos de vinte e cinco organizações internacionais, priorizando, ensino igualitário a todos com deficiência. Há leis que obrigam

garantir uma sociedade mais justa, igualitária, para todos

No entanto, a prática inclusiva aponta para algumas dificuldades reais, com profissionais incapacitados falta de estrutura física da escola, materiais pedagógicos, infelizmente esses problemas ainda se encontra nas unidades de educação. Na questão da inclusão dos educandos com necessidades especiais há um agravante maior que dificulta o avanço. Trata-se da diversidade de problemas que podem ser encontrados como as deficiências: auditiva, motora, visual, múltipla, distúrbios psíquicos, síndrome de Down, entre outras. Cada tipo de deficiência exige um atendimento específico que por sua vez, exige profissionais preparados para lidar com as necessidades e dificuldades apresentadas por essas diferentes crianças especiais. Criança especial exige atenção especializada.

Este trabalho acadêmico discute a educação especial, seu lugar no Ensino Escolar, o valor dos trabalhos relacionados a alunos com deficiência intelectual e as possibilidades de investimentos às escolas, especiais ou regulares, para melhor qualificação no processo de organização de conteúdos ao longo do período fundamental, que sejam capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos que frequentam o ambiente escolar.

Para a redação deste trabalho, se fez necessário uma revisão de algumas obras literárias que tratam sobre o tema em questão, seu histórico, as políticas educacionais que falam do mesmo assunto e as práticas educativas que enfatizam os trabalhos com alunos que fazem parte da educação especial e inclusiva nas escolas.

Os professores, atualmente, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade motora, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes

A realidade atual, tanto escolar, familiar como também a social, tem exigido da escola o cumprimento de um papel de mediadora do aluno com o mundo atual. Discutir sobre as questões da Educação Inclusiva é uma tarefa difícil devido às diferentes vertentes que esse tema vem assumindo no cotidiano de cada indivíduo.

A preocupação em relação a tal acesso é se ele tem sido oferecido pela escola para cada pessoa, de maneira que todos aprendam realmente os conteúdos curriculares e desenvolvam suas habilidades e competências, ou seu oferecimento tem acontecido somente para cumprir a legislação.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no

espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Isso tudo implica na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos. Sendo uma abordagem mais humanista e democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como principais objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. A inclusão ultrapassa dimensões: humanas, sociais e políticas, se expandindo gradativamente dentro da sociedade, auxiliando no desenvolvimento das pessoas, contribuindo de uma forma geral para a reestruturação de práticas e diversas ações inclusivas e que evitem preconceitos.

Muitas vezes a educação inclusiva é confundida com a educação especial, embora contemple, se configura na diversidade inerente à espécie humana, que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os educandos, em salas regulares, dentro de um sistema regular de ensino, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a educandos com deficiência diversificada como: mental, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a educando com altas habilidades, superdotados, desde a educação infantil até a educação superior. No Brasil o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência não podendo ser supridas nas escolas regulares.

LEIS E DIRETRIZES QUE ACERCAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA EDUCACIONAL

É essencial, para o desenvolvimento da criança de maneira integral, que o processo de ensino e aprendizagem seja adequado para que o educando adquira conhecimentos, informações e interaja socialmente. Mesmo sendo de grande importância os conteúdos apresentados de maneira acadêmica para os educandos, se faz necessário que eles saibam e consigam trabalhar em grupos, para com isso serem capazes de aprender e de viver em sociedade.

Aprendendo, processo que faz parte do mundo da criança, o indivíduo se socializa com mais facilidade e vive melhor, desenvolvendo mais seu ser social e se tornando capaz de tomar decisões e descobrir com maior tranquilidade como enfrentar o mundo dos adultos (KRAMER, 1989, p. 19).

Para que tal aprendizagem seja alcançada, se faz necessário que o professor conheça seus alunos na sua individualidade, oferecendo para isso, um ambiente estimulador, atividades diferenciadas, estruturas de ensino capazes de levar o aluno a construir seu conhecimento de maneira adequada que facilite suas vivências individuais e coletivas.

Para que todo o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo, é necessário que seja realizada uma nova organização na prática pedagógica do professor. Tal prática tem que ser revisitada constantemente, deixando os moldes da educação tradicional para trás e passando a utilizar o lúdico como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança, dando ênfase para o desenvolvimento que apresenta dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, seja tal dificuldade devido distúrbios, transtornos ou até mesmo os métodos adotados em sala de aula (PEREIRA, 2005, p. 20).

Muitas crianças podem não conseguir se desenvolver integralmente nas diferentes linguagens educacionais, não apresentando nenhum fator externo a elas que lhes cause limitações no processo de ensino e aprendizagem; é o caso das crianças que apresentam distúrbio de aprendizagem. Essas crianças manifestam tais dificuldades através de “déficits” linguísticos, alteração no processamento auditivo, além de vários fatores que podem prejudicar de maneira significativa o aprendizado da leitura e da escrita, como também o aprendizado de matemática (GARCÍA, 1998, p. 31-32). O conceito dado para distúrbio, transtorno, dificuldade ou problema de aprendizagem tem feito parte de grandes discussões entre os especialistas que trabalham com tais diagnósticos, com a prevenção e a reabilitação do processo dos indivíduos que apresentam as dificuldades de aprendizagem.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Conheça a seguir os principais textos, em ordem cronológica. Alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

1.3 – As Leis Brasileiras que regulamentam a inclusão

1961 – Lei Nº 4.024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que

for possível, enquadrar-se no sistema geral de

Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

1971 – Lei Nº 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado

aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

1989 – Lei Nº 7.853 O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069 Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996 – Lei Nº 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto Nº 3.298 O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172 O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2 O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002 A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02 Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2005 – Decreto Nº 5.626/05 O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior). 2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A avaliação é um processo compartilhado que tem como objetivo conhecer o aluno para melhor intervir tendo em vistas a melhoria da aprendizagem. A avaliação torna-se inclusiva é capaz de possibilitar a identificação das potencialidades e necessidades educacionais do aluno, além das condições da escola e da família. Porém, conforme Brasília (2011) identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las.

Assim, Brasília (2011,p. 8) afirma que: No caso das necessidades educacionais especiais, os

rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar... Em relação a estes, fica evidente a necessidade de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação (BRASÍLIA, 2011, p.8).

Assim, a avaliação inclusiva, visa romper com a cultura de atribuir notas aos alunos, como se o resultado fosse mais importante que o processo de ensino aprendizagem, pois tradicionalmente avalia-se o aluno por meio de provas e exames com o objetivo de obter o controle externo das aprendizagens.

O modelo reducionista nos quais os conteúdos são rígidos, a avaliação é utilizada para comparar, quantificar e classificar. Utiliza-se o poder de aprovar ou reprovar o aluno rotulando-o como apto ou inapto. A avaliação inclusiva visa substituir estas práticas por meio de observações contínuas, registros e análise dos dados coletados na escola.

[...] a estratégia global mais adequada para responder educativamente à diversidade dos alunos é o ensino adaptativo, ou seja, a diversificação e a flexibilização habitual, sistemática e para o conjunto dos alunos, das formas de ensino, de modo que os distintos alunos tenham à sua disposição um conjunto o mais amplo possível de diversas formas de apoio, e que possam receber, em cada momento e em função de suas necessidades, aquelas que lhes sejam mais adequadas. (CONI, 2000, p.18).

Assim, podemos afirmar que a avaliação inclusiva, em relação ao ensino tem o caráter formativo. Contribui para o professor planejar seu trabalho por ser um instrumento que facilita a tomada de decisão fundamentada na adaptação ensino. O professor flexibilizar e diversificar os conteúdos e atividades, antecipando as dificuldades dos alunos para melhor mediação. Em relação ao desenvolvimento do planejamento, Coni (2000), relata que a avaliação inclusiva é importante, pois permite ao professor realizar ajustes e modificações de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo.

Quanto à aprendizagem, a avaliação inclusiva tem o caráter formador, auxiliando os alunos, a aprenderem com seus erros e acertos, comparando com o que já sabiam e o que aprenderam. [...]. o seu objetivo é que os alunos sejam capazes de assumir cada vez mais o controle e a responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem, ajudando-lhes, por exemplo, a compreender e a representar os objetivos das atividades nas quais participam, a aprender a planejar e a revisar a forma como realizam essas atividades, ou a detectar e corrigir os seus próprios erros. (CONI, 2000, p.18).

No processo avaliativo existe uma tríade formada pelo avaliador que é o professor que atua mediando o conhecimento, o avaliado ou aluno que constrói o conhecimento e o aspecto que nele se quer conhecer, ou seja, o objeto do conhecimento organizado sob a forma de conteúdos programáticos.

Ao longo dos anos, existe entre os educadores uma preocupação com a maneira adequada de contribuição de cada profissional com a formação de um indivíduo crítico, responsável e que se integre integralmente na sociedade, sendo necessário para tanto que as dificuldades encontradas pelos alunos em sala de aula sejam trabalhadas de maneiras diferenciadas no cotidiano da escola.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, art. VII):

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, Revista Educar FCE - 22^a EDIÇÃO - JULHO / AGOSTO - 2019 658 arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidade (SALAMANCA, 1994, ART. VII).

O PROCESSO INCLUSIVO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Segundo Garcia (1998), a criança que apresenta alguma deficiência física ou sensorial necessita de um acompanhamento médico adequado, que atenda às suas dificuldades e permita que ela encontre uma maneira satisfatória para aprender. As dificuldades em relação a linguagem também afetam a aprendizagem da leitura, pois essa depende imensamente da oralidade. Para se dar início ao processo de alfabetização é necessário que o educando apresente um certo nível de maturidade, pois tal aprendizagem se dá através de experiências adquiridas anteriormente (GARCÍA, 1998, p. 34).

Crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria demonstram problemas emocionais, enfrentam momentos de tristeza e ansiedade, e apresentam desinteresse pela aprendizagem, chegando até mesmo a se isolar. Porém, com atendimento apropriado e atividades psicomotoras adequadas, as dificuldades de aprendizagem existentes podem ser superadas. Pain afirma:

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si só um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como

causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

A Educação não é uma esfera estática. Intrinsecamente, é um conjunto de processos que prevê contínuas discussões, aprimoramentos, revisão pedagógica. Some-se a isso a compreensão de que o cérebro é, por sua vez, uma estrutura moldável a partir de estímulos externos, e é ele o órgão responsável pelo aprendizado e memória do aprendiz. Conhecer esse funcionamento contribui de forma eficiente para que o processo passe por aprimoramentos de fato eficientes (RELVAS, 2010, p.26). Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluir quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aponta legalmente quais são os direitos e deveres das pessoas inclusivas, porém é mais fácil criar leis, do que criar possibilidade para a vigência delas. Será mesmo possível, ao professor mais bem intencionado, que busca aprimorar sua prática, estudando e munindo-se de informações, fazer cotidianamente, dentro da sala de aula, com mais 30 alunos, a inclusão? Considerando que existe sim o movimento inclusivo, famílias que solicitam seus espaços, leis que asseguram direitos, ainda é preciso pensar socialmente como fazer a inclusão de fato acontecer. A consideração final aqui, leva a uma reflexão e mais ainda a buscar urgentemente planos de ação para colocar em prática todos esses direitos.

É animador constatar que existe uma grande preocupação com a aprendizagem de todas as crianças. Sabe-se que é um desafio para os profissionais, pois atender as necessidades tanto dos alunos ditos normais como dos deficientes supõe dar um novo significado para a diversidade, com vistas a uma reestruturação do trabalho pedagógico para que se processe uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

A partir do movimento de inclusão, o profissional tem buscado competências que facilitem a convivência com os deficientes, superando os preconceitos em relação à minoria excluída. Tem buscado sempre formas de adaptar-se às situações novas que aparecem no seu dia a dia. É indispensável uma revisão na formação dos profissionais para que saibam reconhecer e encontrar caminhos para atender a todos, com deficiência ou não.

No decorrer deste trabalho pôde-se perceber que sob o ponto de vista legal, educacional, político e filosófico, o direito à educação inclusiva está garantido, mas na prática o discurso se diferencia. O que ocorre neste processo é a criação de fundamentos legais inclusivos que são propostos para a escola mesmo que está ainda não tenha a estrutura física necessária para que possa se processar a integração dos educandos com necessidades educacionais especiais, e os profissionais, aos quais foi atribuída a tarefa de educar esses alunos careçam de preparos especializados para tal.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Cristina: **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações Curriculares**. Em: **Boletim Salto para o futuro: Formando educadores para a escola inclusiva**. Brasília: MEC, 2001, p. 15-20.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**.

_____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, 1997**.

_____. **MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

CNE/CEBP. Parecer nº17, de 30 de janeiro de 2001.

CUNHA, Edilson Alkmin. **Programa de ação mundial para pessoas com deficiência: Tradução**. Brasília, 1997.

GUIMARÃES, Tânia Mafra. (Org.). **Educação Inclusiva**. SEMG. Belo horizonte, 2002.

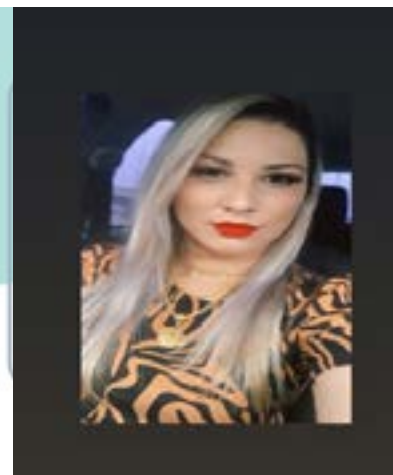
MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Maria Teresa Egler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. 2018. Disponível em: . Acesso 16 jan.2019

O USO DE JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA COM A EJA



SIMONE PEREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Leonel Franca, Assistente de Direção - na EMEF Dilermando Dias dos Santos.

RESUMO

Na realização desse Artigo utilizando como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica, buscou-se trazer a importância e a indigência do uso de jogos no contexto do ensino-aprendizagem de matemática para um melhor desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor dos educandos e para os diferentes setores da vida, social, escolar, familiar e profissional desses discentes, não será apresentado os princípios filosóficos que norteiam o pensamento matemático, e sim um paralelo entre a utilização de jogos como ferramenta para facilitar o aprendizado dessa complexa disciplina, com seus problemas em seus diferentes ramos do conhecimento. Com o objetivo de convidar os professores de matemática a refletir sobre sua atividade no sentido da inserção, em alguma forma de atividade, de jogos matemáticos, facilitador também da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Matemática; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na realização deste Artigo, foi utilizado como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica, através de Leis e Orientações que regem a Educação no Brasil também citações de autores que se debruçam em estudos sobre o tema, ponderando sobre o uso de jogos que tem sido utilizado com uma grande frequência no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Matemática, considerando esse fato ser uma forte argumentação, explana sobre os benefícios de se utilizar essa ferramenta para o aprendizado dessa matéria e tem como objetivo estimular os professores a explorar esse instrumento, de forma lúdica e criativa, no intuito de superar as resistências, medos e

dificuldades dos alunos da EJA quanto a essa ciência.

A história da Educação de Jovens e Adultos também é jovem, durante décadas a única forma de alfabetizar essa parcela da sociedade era através das escolas noturnas, local frequentado após um dia intenso de serviço, sendo que muitas dessas unidades na verdade, eram formadas por grupos informais, onde os poucos que já dominavam o ato de ler e escrever auxiliavam outros que ainda não tinham esse conhecimento.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, já que antes teve algumas outras denominações. Essa modalidade de ensino da educação básica contempla o ensino fundamental e médio para jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade própria.

No início do século XX é possível observar que acontece de forma bem lenta uma valorização da EJA com a chegada do desenvolvimento industrial.

Uma característica comum da EJA é o fato dela atender a uma diversidade de sujeitos, que normalmente trabalham durante o dia e estudam à noite. Por algum motivo as pessoas que procuram a EJA não puderam frequentar a escola em idade regular, por isso precisam dessa modalidade para recuperar o tempo perdido.

O ensino da Matemática tem passado por evolução e modernização, com novas perspectivas, as atividades lúdicas utilizando-se de jogos em sala de aula, passaram a ter reconhecimento e ser explorado pelos professores da área.

Essa nova metodologia de ensino, desafia e inclui também os discentes que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizado nas propostas de aulas, e torna o processo de ensino aprendizado mais interessante e prazeroso, isso reflete em outras esferas de suas vidas, como na inserção no mercado de trabalho e até nas relações sociais.

No decorrer dos capítulos desse trabalho será abordado a Linha do Tempo na Educação de Jovens e Adultos trazendo um resumo da evolução dessa importante modalidade de ensino em um país com uma grande injustiça social ainda há ser reparada.

Seguindo serão apresentadas as diferentes versões de Ensino para Jovens e Adultos, e um perfil dos alunos que frequentam a EJA.

No último capítulo explana-se sobre o Ensino da Matemática utilizando-se como didática os Jogos.

LINHA DO TEMPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O pensamento educacional brasileiro teve total influência das relações enquanto colônia da Europa, o desenvolvimento econômico dependente do capitalismo não podendo deixar de citar a luta de defensores de uma educação nacional. De acordo com Fernandes (1989, p. 355), “as populações indígenas que por aqui viviam já possuíam características próprias de se fazer educação,

e que a educação que era praticada por eles em suas tribos não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu”.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas do país.

Durante a colonização, após a chegada dos padres em, com os Jesuítas, no Brasil, em conjunto a catequização, os primeiros indícios de ensino a adultos, com o fim da Companhia de Jesus, em função de radicais diferenças de objetivos entre os jesuítas, Sebastião José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal, passa assim a elite a ser a grande precursora dos ensinamentos de alfabetização, deixando de vez o ensino aos colonos, para os filhos de colonizadores, homens e brancos.

Os portugueses implantaram no Brasil o padrão de educação europeu. Romanelli (2000, p. 23) considera que: “essa cultura é ferramenta para impor e preservar os modelos culturais importados, que por si, inibem a possibilidade de criação e inovação culturais”.

Quando nomeado de Educação ou Instrução Popular, em 1876, viam-se os primeiros vestígios do Ensino Noturno para adultos, direcionado para os colonizadores no intuito de ensinar a população a ler e a escrever. Com o objetivo de que pudessem fazer a leitura dos livros de catecismo, também cumprir as ordens e instruções que vinham da corte.

Foucault (1977) se refere ao período de 1910 a 1920 quanto à condição do Brasil: “A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido.” (FOUCAULT, 1977, p.6)

Como cita Ribeiro (2001, p.59), “se constituiu como política educacional” se referindo a década de 40 que foi o ponto de partida na Educação de Jovens e Adultos, nesse momento, começou a Política Educacional Nacional.

Passando por: o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (1876), Plano Nacional de Educação (1934), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), os programas do Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa), a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA), também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto (1950).

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Em meados de 1960 o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país, inicia-se o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), associado posteriormente ao Ministério da Educação e Cultura, como componente auxiliar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em seguida é construído o Plano Nacional de Alfabetização, organizado por uma Comissão Nacional de Alfabetização, um movimento significativo nessa década

era o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Em 1964, assim que os militares assumem o poder, a educação sofre intercessões a fim de coibir a propagação de opiniões que não estivessem de acordo com as ideias do regime militar, houve também a perseguição de educadores e intelectuais, acabando com o Plano Nacional de Alfabetização também conhecido como “Método Paulo Freire”. As únicas propostas para a educação aceitas foram as que se ajustavam com os princípios do conservadorismo.

Na década de 70 com a Lei. 5379^o durante a presidência do General Alberto Costa e Silva dá-se início as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo como objetivo, alfabetizar jovens e adultos, desenvolver programas profissionalizantes e culturais pensando na melhoria da mão de obra, o governo federal dizia ser baseado nas ideias de Paulo Freire, mas o ensino era engessado e fora do contexto da realidade dos discentes.

Um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil foi o ensino supletivo, estimulado pelo Ministério da Educação e Cultura, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente (PAIVA, 1987 p. 23).

Como fim do MOBRAL em 1985, a sociedade civil e as ações de alfabetização de jovens e adultos no país retornam, os movimentos populares ressurgem, entre eles, O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP), difundido durante a gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Paulo Freire, diferente do MOBRAL, sua propostas realmente partiam da realidade dos seus estudantes, inspirou governos estaduais, municipais, ONGs, empresas, movimentos sociais e se expandiu por várias regiões do país. Houve uma organização em defesa da escola pública e gratuita para todos pelos estudantes, educadores e políticos.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo... Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 2002, p. 31).

1988: A nova Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços para a Educação de Jovens e Adultos, citado no Art. 208, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como um dever do estado, passou a ser garantia constitucional também inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, assegurando também a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

Apesar disso, a partir dos anos 90, a EJA perdeu espaço nas ações governamentais, começado pela extinção da Fundação EDUCAR em março de 1990, no governo Collor, tendo como defesa o enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando dos trabalhos direcionados a esse tipo de ensino e delongando a carga de responsabilidades para Estados e Município, assim

através de Fóruns a partir de 1997 a história da EJA começa a ser intitulada como “Boletim da Ação Educativa”.

Já enquanto acontecia a redemocratização, foram instituídos os cursos supletivos. No governo de Fernando Henrique Cardoso, nomeado Programa Alfabetização Solidária e no de Luiz Inácio Lula da Silva, foi chamado de Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O Ministério da Educação e Cultura em 2003 dizendo que o Ensino para Jovens e Adultos era uma prioridade para o governo federal, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com a meta de extirpar o analfabetismo, e assim lançou o Programa Brasil Alfabetizado, e através dele o MEC contribuirá com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores.

Essas práticas umas mais outras menos, colaboram para diminuir a taxa de analfabetismo, porém nenhuma delas foi eficiente o bastante para zerar o analfabetismo. E assim, chega-se na segunda década do século 21 e ainda com um número superior a dez milhões de analfabetos.

A EJA E SEUS ALUNOS

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire que sempre lutou pelo fim da educação elitista, Freire tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, ele parte da realidade, da vivência dos educandos.

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda popularmente conhecida como supletivo, tem a intenção de garantir o direito a educação como condição indispensável em uma sociedade democrática, é de extrema necessidade para reparação dos danos sociais, educacionais e profissionais, para milhares de brasileiros que privados de participar da escolarização na idade regular.

A procura de vaga dos alunos para a Educação de Jovens e Adultos têm razões diversas, sociais, familiares, econômicos, saúde, indisciplina, relações interpessoais, trabalho, mudanças de endereço, problemas de aprendizagem, enfim causas variadas.

“Da diversidade dos sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a Educação de Jovens e Adultos se consolide, de fato como espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população, é preciso antes de tudo, reconhecer as necessidades específicas desse grupo.” (CATELLI et al., 2013 p. 171).

O propósito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é proporcionar o acesso à Educação Básica aos que não tiveram condições frequentar a escola na faixa etária determinada nas Diretrizes Curriculares propostas e na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Para ser matriculado nas Turmas de EJA no Ensino Fundamental, o aluno precisa ter completado no mínimo 15 anos, e 18 anos para frequentar o Ensino Médio, sem limite de idade para

qualquer uma das Etapas.

Além do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Enceja) que não é necessária frequência escolar, e sim uma avaliação que mede as competências, habilidades e saberes do inscrito, tem também a EJA Regular Regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/13, EJA Modular regulamentada pelo Parecer CME nº234/12, em fevereiro do mesmo ano, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e o Movimento de Alfabetização Popular (MOVA-SP).

A EJA Modular foi idealizada após estudos sobre os motivos e as porcentagens de evasão e retenção escolar, atende os discentes através de projetos, qualificação profissional, recuperação de aprendizagens durante o ano letivo. Exige uma Frequência mínima de 75% das aulas, como consta na LEI de Diretrizes e Bases nº9391/96.

O Enceja oferecido desde 2002, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), oferece o certificado e a declaração de proficiência que são emitidos pelas Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os educandos matriculados na EJA têm histórias de vida, na sala de aula encontram-se indivíduos com idades, naturalidade, histórico familiar, diferentes, alguns já possuem um currículo profissional outros ainda nem ingressaram no mercado de trabalho.

Os frequentadores dessa Modalidade de Ensino são em sua grande maioria jovens e adultos moradores de periferia, devido ao processo de exclusão socioeconômico, consequências do sistema capitalista.

O nível de conhecimento dentro de uma mesma turma é variado, é possível ter um aluno que em sua profissão se articula muito bem, mas não lê/ escreve nada ou precariamente, e o discente que conhece as letras e/ou números, mas não aprendeu a decifrá-los.

É no decorrer das histórias de vida de todos os sujeitos que participam da Educação de Jovens e Adultos que essa modalidade de ensino se constitui, sendo construída constantemente por processos dialógicos que não se restringem, não legitimada. Todos os sujeitos que compõe a EJA, dentre eles os/as professores, participam de práticas sociais plurais e distintas que podem ser potencializadas ou oprimidas dependendo das relações estabelecidas. Não é possível distinguir as práticas que os sujeitos vivenciam na escola e fora dela, pois estão inter-relacionadas, assim como o processo de participação ou exclusão escolar. (AGUIAR e KERN 2014, p. 10).

Uma coisa em comum entre esses estudantes, é que não foram alfabetizados em idade regular, e agora precisam tentar recuperar o tempo perdido, e conciliar os estudos, com as novas responsabilidades que vieram com o decorrer dos anos em suas vidas como filhos, família e trabalho.

“são necessárias condições muito especiais para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, que nem se relacionam apenas com a educação, uma vez que não basta para esse público ter o desejo de estudar. É necessário conciliar vida familiar, trabalho e estudo.” (JUNIOR, DI PIETRO e GIROTTO, 2019).

Os alunos compõem as turmas da EJA possuem variadas experiências, tradições, gostos, costumes, pois em sua maioria já têm vivências profissionais, familiar, grupos sociais, são histórias vivas.

A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM JOGOS NA EJA

A aprendizagem acontece em diversos momentos da vida cotidiana, no mercado quando se lê os rótulos e preços das mercadorias, no pátio da escola, na praça, no parque, brincando, jogando...

Para que uma aula atinja o propósito do processo de ensino aprendizagem, são necessários dois elementos principais: o professor com seu conhecimento, planejamento e didática, e o aluno que deve ter seu desejo de saber aguçado pelo primeiro.

A Escola é o lugar instituído pela sociedade para que esse encontro aconteça de maneira mais eficiente, para que os objetivos da aula - com o planejamento prévio do professor, onde devem ser considerados os mais diversos aspectos possíveis como o volume de informações que se pretende apresentar, a adequação ao público-alvo, o tempo e o local disponível - sejam alcançados.

O indivíduo que frequenta a EJA tem a necessidade de um ensino diferenciado, que o faça se sentir parte do processo, incluso, que o entusiasme a prosseguir na escola, e dê força e perspectivas para superar os desafios de frequentar uma escola depois de um turno de trabalho exaustivo.

O professor precisa ter conhecimento e estratégias diferenciadas que atendam situações, dificuldades e medos que os seus alunos possam apresentar no cotidiano escolar, facilitando assim o processo de ensino aprendizagem.

O jogo na escola foi muitas vezes negligenciado como uma atividade de descanso ou apenas como um passatempo. Embora esse aspecto possa ter lugar em algum momento, não é essa a ideia de ludicidade de um trabalho sobre a qual organizamos nossa proposta, porque esse viés tira a possibilidade de um trabalho rico, que estimula as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades matemáticas por parte dos alunos. Quando propomos jogos nas aulas de matemática, não podemos deixar de compreender o sentido da dimensão lúdica que eles têm em nossa proposta (Smole et al., 2007, p. 10).

Os jogos matemáticos além de ser um bom recurso metodológico, que auxilia no aprofundamento do tema da aula, aproxima a matéria ao meio ambiente do aluno, fazendo-o refletir e analisar os conteúdos apresentados com outro olhar, estimulando a busca de soluções, a criação de estratégias, e encarar os desafios com uma perspectiva de vitória.

A didática utilizada, pelo docente pode ser a mais diversa, deve estar de acordo com o tema, a faixa etária da turma, o tempo e local (que não precisa ser necessariamente a sala de aula, devendo o professor ser criativo para que os alunos tenham o maior contato possível o conteúdo que está sendo tratado, dentro ou fora da escola), sempre pensando na melhor maneira de fomentar no aluno a vontade de aprender, de pesquisar, dando ao discente a oportunidade de interagir durante a aula, integrando o seu conhecimento prévio, e fazendo-o pensar além.

Na concepção de uma aula mais humana, que entenda e respeite as habilidades e limitações dos alunos, entendemos que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento integral do ser e não pode se reduzir a cópias ou reproduções de uma realidade, na qual a escola se encontra inserida. (ROBSON E INFORSATO, 2011, p. 82).

Paulo Freire (2003) escreve: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47). A ferramenta utilizada pelo docente tanto quanto o método pedagógico, para o aprendizado da escrita, da literatura, da

matemática, do entendimento de texto precisa ser pensado e, sempre que necessário devem ser adaptados e aperfeiçoados.

Os jogos podem tornar as aulas mais estimulantes, prazerosas e significativas, além disso, trazem contribuições culturais, sociais, afetivas, motoras e cognitivas contribuindo com a redução da evasão escolar e favorecendo a aprendizagem.

Os discentes mostram disposição para brincar, jogar, contar e a ouvir histórias, construindo um cenário imaginário no qual criam e representam diferentes personagens. Nos momentos de jogo, empenham-se com seriedade e prazer, procurando aprimorar, conhecer e desafiar suas habilidades.

Ressalta-se que para isso, é essencial que os profissionais da educação conheçam as relações entre a ludicidade, os estágios do desenvolvimento e a vida sociocultural dos estudantes para avaliar, quais jogos são mais adequados aos interesses, conceitos e habilidades dos discentes, também os objetivos pretendidos. O professor é um mediador da relação do aluno com um novo mundo de aprendizagens.

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes - enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório - necessário para aprendizagem da Matemática (Brasil, 1998, p. 47).

O jogo é um elemento da cultura desde as épocas mais remotas até os dias atuais, tem uma função cultural e social, muitos atuam diretamente sobre o desenvolvimento das habilidades matemáticas, pois requer o planejamento, a análise, a elaboração de estratégias, o raciocínio, a capacidade de encontrar as soluções para os desafios propostos e aprendizado das regras e limites sociais.

Huizinga (1980, p. 33), escreve que o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, com fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Abrange jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo gênero.

Ao avaliar utilizando como ferramenta jogos em seus diferentes tipos, variações e versões, nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, pode se diagnosticar a evolução social, cognitivo, e motor do aluno permitindo assim ver se a criança está desenvolvendo para atingir os objetivos esperados dentro de sua faixa etária.

É importante observar que o jogo pode propiciar tanto a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de auto avaliação pelo aluno. (BRASIL, 2014, p.5).

É possível citar alguns jogos que podem ser utilizados na aprendizagem da matemática, como: Sudoku, Mancala, Torre de Hanói, Cinco linhas, Ouri, Bingo com operações matemáticas, Salute, Cubo de Rubik, Tangran, Amarelinha Matemática, mas há muitos outros que podem também ser adaptados e utilizados com esse objetivo.

A importância dos jogos de estratégia como ferramenta didática é citada nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN's):

Nos jogos de estratégia (busca de procedimentos para ganhar) parte-se da realização de exemplos práticos (e não da repetição de modelos de procedimentos criados por outros) que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas e os modos típicos do pensamento matemático. (MEC, 1998, p. 47).

Podemos dizer que, o jogo, numa visão pedagógica, ajuda o professor no processo de ensino aprendizagem das estruturas matemáticas, considerada por muitos de difícil compreensão, facilita a interdisciplinaridade, para o aluno é de grande auxílio porque aflora a sua capacidade de pensar, refletir, analisar e compreender conceitos matemáticos, com maior facilidade, autonomia e cooperação, promove a socialização nos trabalhos em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os jogos matemáticos propiciaram a discentes e docentes chances de aprendizado distinto, porém, satisfatório, não esquecendo que o professor pode utilizar além deste recurso, também outras ferramentas que podem ser úteis no processo de ensino-aprendizagem.

Fazer uso de jogos é eficaz quando a intenção é motivar a compreensão e aprendizagem da matemática, as aulas podem ser mais atrativas e desafiadoras, mostrando aos alunos que a matemática pode ser interessante, que os desafios têm soluções, e que eles podem encontrar recursos para resolver, criar estratégias e formar as suas próprias críticas.

Conclui-se que quando se utiliza jogos com o objetivo de inserir, incentivar o discente a refletir sobre e analisar os conteúdos, visando um aprofundamento dos temas trabalhados em sala de aula, o professor deve ter critérios minuciosos na escolha e preparação dos jogos que serão apresentados, garantindo que os alunos consigam se apropriar dos conceitos matemáticos pretendidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paula Alves de; KERN, Caroline. **Sujeitos da diversidade – parte II**. Florianópolis: IFSC, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso 25 jun. 2022.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf> Acesso 25 jun. 2022.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%20jogos_pg001-072.pdf>. Acesso 27 jun. 2015. Catelli Jr., Di PIETRO, e

GIROTTI. **Apolítica paulistana de EJA: territórios e desigualdades**. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 74, p. 545-484, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/101822/eae.v30i74.5734>. Acesso 25 jun. 2022.

CATELLI JUNIOR, Roberto et Al. **Proposições de organização curricular na organização de jovens e adultos**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.2, 162-186, jun. / 2013.

FERNANDES, Florestan. **A Organização Social dos Tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26º Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [s.l.]: Sabotagem, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.be/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso 17 nov. 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. In: **Cadernos do Mathema Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRABALHANDO COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SOLANGE HITOMI KUROSZAKI

Graduação em Licenciatura Matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2005); Graduação em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo procura trazer informações a respeito da importância de se trabalhar com a Natureza na Educação Infantil. O contato com a natureza está totalmente relacionado ao movimento, além de promover o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem cognitiva, conforme explicado pela neurociência, demonstrando o impacto que tem no número de conexões de neurônios e uma organização cerebral rica e variada. O contato com a natureza é muito significativo, contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. O conhecimento do Mundo Natural na Educação Infantil envolve trabalhar o desenvolvimento intelectual, psicossocial e ambiental das crianças, a importância do conhecimento das ciências naturais e o desenvolvimento da linguagem. Contribui também para estimular o desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem, ampliando o vocabulário com o uso de cartas, histórias e músicas infantis. Possibilita desenvolver a comunicação oral por meio de exercícios que estimulam a motricidade articulatória, a pronúncia e o vocabulário.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Oral; Desenvolvimento Intelectual; Linguagem; Pensamento.

INTRODUÇÃO

A resposta da criança em relação à área verde é descrita como valiosa, poderosa, indestrutível, lúdica, ressaltando a importância de explorar esse tópico na Educação Infantil, a fim de nos tornarmos mais fortes na busca pela "libertação da infância" (TIRIBA, 2018).

O trabalho convoca a conexão das crianças com a natureza, destacando as experiências significativas vivenciadas por um grupo de crianças da Educação Infantil ao ar livre da escola,

contribuindo para a implementação de uma "Pedagogia Sustentável" (FREIRE, 2013). Quando oferecemos às crianças da Educação Infantil a oportunidade de estabelecer uma relação harmoniosa com a natureza, estamos incentivando-as a dar sentido à sua participação no meio ambiente, nos espaços naturais, como evidenciado pelas palavras da criança.

Oferecer essa oportunidade de conexão com o ambiente natural apresenta-se como um desafio considerável em diversas instituições educacionais, uma vez que muitas delas não possuem áreas disponíveis. Além disso, há uma contradição evidente em escolas que possuem espaços verdes externos amplos, mas não sabem aproveitá-los adequadamente, uma vez que muitos educadores ainda optam por permanecer dentro da sala de aula, considerada o ambiente destinado ao processo de "ensino-aprendizagem".

EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS E INFÂNCIA (S): CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

Diante da busca por compreender a evolução da Educação Infantil, considerando eventos significativos e direitos adquiridos, procurou-se enfatizar não apenas o contexto histórico, mas também as concepções de crianças e infâncias ao longo da história, destacando a importância do brincar e da interação no cenário atual da Educação Infantil. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo estabelecer os conceitos de criança, infância, brincar e interação, para isso, foram buscadas fundamentações teóricas nos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua Revisão (BRASIL, 2009, BRASIL, 2013); Brinquedos e brincadeiras em creches (BRASIL, 2012); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, foram consultadas obras de referência de autores que abordam a história e os conceitos relacionados ao tema, como: Ariès (1986), Horn (2014) e Avanzini e Gomes (2015).

O autor Ariès (1986), em seu livro intitulado "A História Social da Criança e da Família", explora os períodos em que os sentimentos de infância eram inexistentes, analisando como a criança era percebida e como essa percepção evoluiu ao longo da história, o que também influencia a maneira como a sociedade encara a educação infantil. Esses aspectos serão expostos nas próximas seções.

É sabido que a Educação Infantil tem sido amplamente debatida nos tempos atuais, porém, nem sempre foi assim. Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado assumiu a responsabilidade de atender crianças de zero a seis anos. O artigo 205 dessa Constituição estabelece que "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" (BRASIL, 1988, p. 123). A partir desse ponto, a educação se tornou um direito universal, buscando garantir o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 -, a Educação Infantil tornou-se parte integrante da educação básica (BRASIL, 2017). Com a alteração do Ensino Fundamental, que antecipou o acesso para os

seis anos de idade, a Educação Infantil passou a atender crianças desde o nascimento até os cinco anos e 11 meses de idade.

Foram percorridos diversos caminhos até chegar a esse ponto. Apesar de a Educação Infantil ser reconhecida como um direito de todas as crianças, a obrigatoriedade de ingresso para as crianças de quatro e cinco anos só ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2017), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É importante ressaltar o marco significativo que é o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A concepção de Educação Infantil como um direito universal para todas as crianças é relativamente recente, uma vez que nem sempre a criança foi vista como sujeito de direitos. A ideia de infância como uma categoria social é algo mais recente. Por isso, é necessário questionar o período em que não existia o sentimento de infância. Para contextualizar historicamente, abordamos a Idade Média com base nas obras do historiador francês Philippe Ariès, que

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (ARIÈS, 1986, p. 10).

Nesse sentido, é evidente que as crianças eram inseridas precocemente no mundo adulto assim que aprendiam a andar e comer, não havendo um espaço social definido para a infância como a conhecemos atualmente, devido às imposições que lhes eram impostas. Segundo o historiador Ariès (1986), a infância era negada até mesmo na arte medieval, não sendo representada nem mesmo em cenas religiosas. A indiferença em retratar as crianças era notável, os artistas alteravam os corpos infantis, frequentemente as retratando apenas em tamanho reduzido, mas com características de adultos.

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS, 1986, p. 51).

Os artistas da época não representavam a infância, de acordo com o historiador. Desde muito cedo, as crianças eram percebidas e tratadas como adultos, inclusive em relação às roupas que usavam, que eram semelhantes às vestimentas dos adultos. Nas palavras do mesmo autor: "Assim que a criança deixava de usar os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que envolvia seu corpo, ela passava a ser vestida como os homens e mulheres de sua condição" (ARIÈS, 1986, p. 69).

Além das vestimentas, quando as crianças alcançavam a independência de viver sem a assistência das mães ou amas, eram integradas à sociedade adulta e lá permaneciam, sem tempo para desfrutar de sua infância e juventude (ARIÈS, 1986). Observa-se um sentimento não expresso em relação aos pequenos que perdurou por muito tempo. Posteriormente, conforme o relato do historiador Ariès, surgiram dois sentimentos em relação à infância: o sentimento de "mimoseio" e o sentimento de "irritação grande".

O historiador Ariès (1986) descreve o sentimento de "mimoseio", que ele considera algo superficial e reservado para crianças muito pequenas, que eram consideradas "adoráveis". Sobre esse conceito, o autor ressalta o seguinte:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornara uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de —paparicação. Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas (ARIÈS, 1986, p. 158).

O sentimento de "mimoseio" despertava nos adultos uma percepção diferenciada em relação às crianças, reconhecendo nelas pureza e ingenuidade, o que resultava em maior atenção e cuidado durante essa fase da vida. Segundo o autor, esse primeiro sentimento da infância surgia principalmente no âmbito familiar, com as crianças bem pequenas (ARIÈS, 1986).

Por outro lado, o sentimento de "exasperação", de acordo com Ariès (1986), era o momento em que se considerava inaceitável que as crianças permanecessem misturadas aos adultos, especialmente à mesa, pois poderiam se tornar mimadas e mal-educadas. Esse sentimento surgia fora do ambiente familiar, entre eclesiásticos e homens da lei.

Com base no sentimento de "mimoseio", o historiador Ariès (1986) destaca que tudo relacionado às crianças e suas famílias tornava-se um assunto sério e que demandava atenção, colocando a criança em destaque no âmbito familiar. Ao abordar esse assunto, é importante mencionar as relações das crianças com suas famílias, que passaram a acolhê-las e dar maior ênfase à infância, refletido em obras de arte que frequentemente retratavam famílias mais abastadas.

Dessa forma, temos um ponto de referência para compreender a visão que se tinha da criança na família medieval, e a seguir destacaremos as mudanças ocorridas no sentimento de infância na família moderna. De acordo com Ariès, ocorreu uma modificação no sentimento das famílias em relação às crianças, pois a partir da Idade Moderna houve uma valorização da educação e maior proteção para as crianças. Segundo o autor, "O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou pelo menos com o hábito geral de educar as crianças na escola" (ARIÈS, 1986, p. 232). Assim, percebe-se que a família moderna se preocupa com a educação de seus filhos, concentrando sua atenção na criança e em seu desenvolvimento intelectual. No entanto, a escolarização na era moderna ocorreu inicialmente para os meninos, sendo que para as meninas se difundiu mais tarde, no final do século XVII e início do século XIX (ARIÈS, 1986).

Com o passar dos anos, o reconhecimento da infância foi se consolidando tanto nas famílias quanto na sociedade, deixando de tratar as crianças como adultos em miniatura. Surgiram elementos destinados às crianças, como livros (literatura), brinquedos, roupas, entre outros, criando espaço e lugar para o sentimento de infância. Vários direitos universais foram estabelecidos em prol do bem-estar e saúde de todas as crianças, conforme a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade;
direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
direito a um nome e a uma nacionalidade;
direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe;
direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;

direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil;

direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;

direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (UNICEF, 1959, p. 1-3).

Essas garantias estabelecidas são essenciais para assegurar que as crianças sejam indivíduos capazes de participar plenamente da sociedade, e é responsabilidade desta proteger sua integridade, solidificando os direitos das crianças como cidadãos. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, afirma claramente que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

A partir desse ponto, torna-se evidente a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em relação às crianças, reconhecendo a necessidade de efetivar esses direitos constitucionais, contribuindo para que se tornem agentes ativos e cidadãos críticos na luta pela transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, no ano de 1990, foi estabelecido no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um sistema público que garante o cumprimento dos direitos de acordo com a lei. Conforme o ECA, em seu artigo 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-se-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, 1990, p. 1).

Desse modo, são garantidos por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) uma série de direitos que beneficiam as crianças, tais como o acesso adequado à educação, assistência médica, alimentação, moradia, proteção, liberdade de expressão, participação, brincadeiras e preferências em termos de atendimento e assistência. No entanto, é importante destacar que, para que esses direitos estabelecidos por lei sejam realmente cumpridos, é necessário implementar políticas públicas efetivas (BRASIL, 1990). Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, tais direitos são negligenciados tanto no âmbito familiar quanto no âmbito público, exigindo uma atenção mais cuidadosa por parte das instituições responsáveis pela aplicação da lei.

Um dos direitos essenciais garantidos pelo documento é o acesso à educação, que deve ser universal e gratuita (BRASIL, 1990), a fim de proporcionar às crianças uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral, capacitando-as como cidadãos críticos capazes de formar sua própria opinião e reivindicar os direitos que lhes são inerentes. De acordo com o artigo 53 do ECA, fica estabelecido o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990, p. 23).

Dessa forma, cabe aos responsáveis pelas crianças buscar essa educação, que é estabelecida como um direito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme também mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996. Nesse sentido, é garantido o direito à educação em sua amplitude máxima, reconhecendo-se que o conhecimento é o melhor caminho.

Com base nos acontecimentos, a sociedade tem mudado sua visão em relação à criança, que, a partir do final do século XX, passou a ser percebida de forma diferente, sendo tratada como sujeito de direitos e tendo sua infância reconhecida como uma categoria que merece atenção, respeito e cuidado. Conforme afirmam Avanzini e Gomes (2015, p. 19): "As crianças do mundo atual estão cada vez mais sendo reconhecidas na esfera social como sujeitos de direitos, deveres e atores sociais, com suas próprias identidades e participações". É importante destacar que essa concepção é recente, o que ressalta a importância de definir o que significa ser criança e vivenciar a infância.

A criança é considerada um sujeito histórico e detentora de direitos, compreendendo-se como tal aquelas com idade inferior a doze anos incompletos (BRASIL, 1990). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o conceito de criança é definido como:

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 (BRASIL, 2009a, p. 1).

Nessa perspectiva, é fundamental que as instituições de Educação Infantil coloquem as crianças no centro do planejamento, garantindo o pleno cumprimento de seus direitos e possibilitando que sejam protagonistas de sua própria aprendizagem (BRASIL, 2009a). Nos tempos atuais, enxergamos as crianças como seres ativos e capazes de lidar eficientemente com o mundo, porém, para isso, é crucial proporcionar-lhes oportunidades (CRAIDY & KAERCHER, 2001).

A infância é compreendida como uma fase ou período da vida que abrange desde o nascimento até os doze anos de idade. Conforme Avanzini e Gomes,

[...] a infância é reconhecida como uma categoria geracional essencial para a estrutura da sociedade. Isso significa que, como as crianças participam da estrutura social, suas ações influenciam as relações com os outros, e elas são influenciadas por pais, professores e diferentes pessoas com quem têm contato (2015, p. 19).

No entanto, quando se trata das práticas e concepções relacionadas à infância e às crianças, essas estão sempre passando por transformações e mudanças contínuas, constituindo um campo de pesquisa em constante discussão, visto que são conceitos que possuem uma dimensão histórica.

Considerando a criança como um sujeito histórico e detentor de direitos, é essencial compreender sua forma de agir e aprender no mundo. Nesse sentido, reconhece-se que o direito de brincar e interagir não deve ser negado a elas, pois fazem parte do processo integral de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009a). Diante disso, enfatiza-se a importância do brincar e da interação para o desenvolvimento das crianças.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR E INTERAGIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme citado no dicionário Luft, brincar é definido como "divertir-se, folgar; realizar algo de forma lúdica; fingir ser" (2008, p. 125). O brincar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas se divirtam, usem sua imaginação e criem. De acordo com Horn (2014, p. 91), "por meio do brincar, a criança explora um vasto leque de possibilidades que a auxiliam a se desenvolver plenamente como um indivíduo envolvido no processo de construção de si mesmo". Isso demonstra a importância do brincar na vida das crianças.

Nessa perspectiva, compreende-se a relevância do brincar na infância, pois ele possibilita a aprendizagem sobre o mundo, a aquisição de conceitos, atitudes e culturas. O ato de brincar estimula novas formas de aprendizado e promove interações significativas (HORN, 2014). Portanto, é necessário proporcionar às crianças oportunidades para que possam brincar e criar suas próprias brincadeiras. Conforme destacado por Horn (2014, p. 10), "desafiar as crianças a criar situações novas durante as brincadeiras, incentivá-las a explorar de forma lúdica todos os espaços disponíveis, sejam naturais ou construídos, tudo isso contribui para estimular a criatividade, a fantasia e a aventura". Assim, fica evidente que as crianças precisam de tempo e espaço para fazer o que sabem fazer de melhor: brincar.

Consequentemente, percebemos a importância fundamental do ato de brincar para as crianças, pois é por meio dele que elas exercitam a imaginação, recriam situações e aprendem de forma lúdica. De acordo com o texto revisado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2013, p. 87).

Dessa forma, através da atividade lúdica, a criança vai progressivamente adquirindo conhecimento. Tanto o brincar individual quanto em grupo são altamente benéficos e devem ser incorporados de forma regular nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, o manual pedagógico intitulado "Orientações para Brinquedos e Brincadeiras em Creches" destaca que

As crianças brincam sozinhas ou em grupos em qualquer lugar, inclusive na creche. É importante ter um tempo individual para "pensar" sozinho, para "falar" com seu amigo imaginário, ou explorar um brinquedo. Uma educação de qualidade deve ofertar tempos para brincadeiras individuais e grupais (BRASIL, 2012, p. 36).

Considerando a relevância do ato de brincar na primeira infância, a abordagem da "pedagogia do brincar" enfatiza que os educadores devem oferecer uma variedade de formas e ambientes para que as crianças possam brincar e participar de jogos. Essas escolhas devem ser embasadas em fundamentos teóricos (HORN, 2014). Conforme expresso por Horn

O brincar, na infância, favorece a construção de sua personalidade. Se o desejo for educar crianças autônomas, capazes de organizar brincadeiras criativas e espontâneas, que não questionem, constantemente, —quantos passos posso dar, dever-se-á ter presente de que o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento (2014, p. 11).

Destaca-se a importância das atividades lúdicas na vida das crianças, pois elas promovem o bem-estar e estão intimamente ligadas ao desenvolvimento infantil. É fundamental que as crianças tenham acesso a ambientes propícios para brincar, estimulando-as a jogar, inventar e imaginar. A escola de Educação Infantil é um local adequado para proporcionar essas oportunidades de brincadeira. Segundo Horn,

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade (2014, p. 34).

Dessa forma, os professores devem reconhecer a importância do jogo na instituição educacional, pois além de promover o desenvolvimento, também contribui para a aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem com prazer, sem sentir que algo está sendo imposto a elas. É válido destacar que as brincadeiras e os jogos estão enraizados na história cultural e são parte integrante da interação social (HORN, 2014). Portanto, resgatar brincadeiras tradicionais com as crianças nos dias de hoje é oferecer a elas uma viagem no tempo, permitindo que conheçam as atividades com as quais seus avós e pais brincavam, o que proporciona uma aprendizagem cultural e mantém vivas as tradições de um povo.

Ao resgatar brincadeiras antigas, os educadores também têm a oportunidade de relembrar sua própria infância e desconstruir visões equivocadas sobre o ato de brincar, uma vez que muitas vezes acreditam que oferecer tempo para brincadeiras na escola significa negligenciar a educação (HORN, 2014). Ou seja, eles podem pensar que estão deixando de lado uma educação formal, baseada em conteúdos curriculares impostos. Nesse contexto, Horn ressalta: "Uma escola lúdica é aquela que abraça o brincar como uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de envolver a pessoa que brinca, sem estar focada na produtividade" (2014, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as instituições educacionais, é esperado que haja espaços ao ar livre onde as crianças possam estabelecer contato próximo com a natureza. No entanto, se alguma escola considerar que seu ambiente externo não oferece oportunidades suficientes para as crianças se conectarem de forma significativa com o ambiente natural, é necessário romper as barreiras físicas da escola. Nesse sentido, a escola pode explorar os arredores, como praças e parques, em busca de áreas verdes que permitam levar as crianças para brincar ao ar livre, sentir o vento no rosto e se envolver em brincadeiras no chão, com elementos como areia, água e terra. Essas experiências são essenciais atualmente.

Quando as crianças expressam suas percepções sobre o conceito de natureza, elas incorporam elementos que foram adquiridos por meio de experiências marcantes vivenciadas no ambiente natural, sendo a área verde da escola o cenário propício para isso. Ao ouvi-las, estamos permitindo que exerçam seu protagonismo ao se familiarizarem com o ambiente verde, pois, como sujeitos de direitos, é cada vez mais importante convidá-las a participar da investigação e exploração desse espaço.

É essencial ressaltar que o esforço para proporcionar oportunidades de contato das crianças com a natureza não deve ser interrompido. É responsabilidade das instituições de Educação Infantil planejar de forma intencional essa conexão. As crianças necessitam dessa relação nos tempos atuais e, no futuro, serão gratas por isso, pois cidadãos conscientes são e sempre serão indispensáveis.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Tradução Dora Flaksman, 2. ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A **experiência de aprender na Educação Infantil**. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Rio Grande do Sul: Ed-PUCRS, 2015, v. 1.

AVANZINI, M.V; GOMES, L.O. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso 1 out. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso 01 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico /elaboração Ignez Pinto Navarro...** [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4).

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2017.

CRAIDY, M. & KAERCHER, G. E. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza.** Tradução Claudia Gerpe Duarte, Eduardo Gerpe Duarte – 1. Ed. –São Paulo: Cultrix, 2013.

HORN, Claudia Inês...[et al.]. **Pedagogia do brincar**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

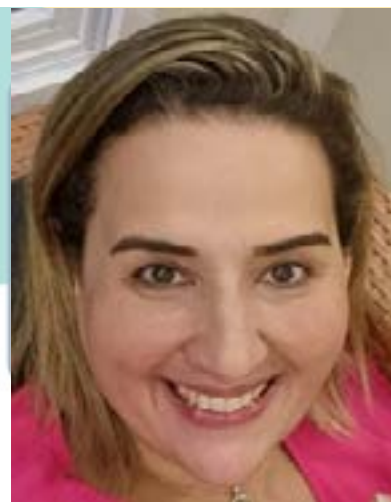
PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016. 156 p.

TIRIBA, Léa. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancasnatureza-lea-tiriba/file>. Acesso 1 out. 2023.

UNESCO. **A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. – Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. 136 p. - (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos; volume 2).

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso 07 out. 2023.

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NOS CASOS DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO



TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009) Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Professora de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer um levantamento de referências bibliográficas sobre definições, características e sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Somados a estas, levantar referências que versam sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Com estes dados coletados e revisados, buscou-se verificar a existência de relação das influências de um sobre o outro. Pode-se observar que as características presentes no referido transtorno, influenciam diretamente sobre o processo ensino aprendizagem, interferindo sobre ele e nos objetivos a serem alcançados, pois atuam diretamente sobre requisitos indispensáveis para o sucesso da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção; Aprendizagem; Dificuldade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o diagnóstico de Transtorno de Déficit de atenção com ou sem Hiperatividade em crianças, está cada vez mais presente no ambiente escolar.

Com o aumento deste diagnóstico em crianças com idade escolar, a preocupação em relação ao acompanhamento destes alunos no processo ensino-aprendizagem se faz crescente.

Alguns sintomas mais presentes envolvem diversos fatores necessários ao bom desempenho no processo ensino aprendizagem, o que compromete aspectos fundamentais no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Diante destes aspectos relevantes, optei por verificar as dificuldades mais presentes em indi-

víduos com este diagnóstico.

O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica sobre definições, características e os principais sinais e sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, além de quais são suas interferências e implicações no processo ensino aprendizagem, e o papel da escola e dos profissionais envolvidos em todo o processo.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

Segundo Knapp, Johannpeter, Lyszkowski, Rohde (2002, apud ROMERO, CAPELLINI E FRIZZO, 2013), estudos neuropsicológicos apontam que indivíduos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H) apresentam alterações no córtex pré-frontal e em estruturas subcorticais, associados a níveis de desatenção, impulsividade, hiperatividade, desorganização e inabilidade social, envolvendo um déficit do sistema inibitório ou das funções executivas da memória de trabalho. É um transtorno neurobiológico, genético, hereditário, encontra em fatores ambientais motivos para sua ocorrência, como baixo peso ao nascimento, bebês prematuros ou uso de cigarro, outras drogas ou álcool, que também podem influir no aparecimento do transtorno em crianças. Portanto, todo cuidado é pouco no período da gestação e o acompanhamento médico é fundamental.

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) é caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas têm origem neurobiológica, e são decorrentes da incapacidade de inibir reações impulsivas e de considerar o futuro para guiar o comportamento. Como consequência, pessoas diagnosticadas com esse transtorno tendem a apresentar prejuízos no âmbito acadêmico, profissional, familiar e social. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é crônico. Os sintomas iniciam antes dos 12 anos e tendem a permanecer ao longo da vida em aproximadamente 70% dos casos. Os sintomas modificam-se conforme o período do desenvolvimento no qual o indivíduo se encontra. Na idade adulta, a desatenção pode se manifestar pela evitação de atividades que exijam manutenção da atenção, como assistir a filmes e ler; a hiperatividade, na forma de inquietação interna ou desconforto; e a impulsividade pode aparecer em decisões sem pensar nas consequências (OLIVEIRA e DIAS, 2018, VOL. 26).

O córtex pré-frontal é a região do nosso cérebro responsável por regular a atividade cerebral. Acontece que, nas pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção, essa área não filtra as informações tão bem. Entenda-se como “informações” todo tipo de estímulo externo: barulhos, conversas, imagens e textos, entre outros. Por causa disso, a quantidade e a velocidade de pensamentos são bem maiores do que em pessoas que não possuem o transtorno. O que dificulta, portanto, a concentração, já que em pouco tempo a mente da criança vai para outro “lugar”.

Essa região cerebral, além de filtrar as informações, também é responsável pelo controle da motivação, dos impulsos, da parte motora, da atenção, da capacidade de planejamento e do prazer.

Tal região é regulada pela dopamina, o principal neurotransmissor afetado no Transtorno de Déficit de Atenção. Basicamente, há pouca dopamina neste cérebro e, por isso, o indivíduo vai em busca de atividades que despertam seu interesse. Elas são capazes de estimular a dopamina que lhe falta.

Então, é por isso que ocorre o hiperfoco em atividades que as crianças gostam, diferente da falta de concentração que têm em coisas que pouco lhe interessam. Tais atividades ativam o seu

sistema dopaminérgico, fazendo com que elas se sintam motivadas a manter o foco por horas.

De acordo com Benczik (2000), essas crianças são vistas e rotuladas como desobedientes, preguiçosas, mal-educadas e inconvenientes, apresentando dificuldades para se adaptar ao meio em que vivem e em corresponder às expectativas dos adultos, o que ocasiona dificuldades em lidar com elas. Seus níveis de atenção são inapropriados para a idade, elas são impulsivas e muitas vezes superativas, com dificuldades em seguir regras e normas. Além destes, pode apresentar problemas de conduta, agressividade, baixo rendimento escolar ou problemas de aprendizagem e dificuldades sociais. Podem estar associadas a baixa tolerância à frustração e percepção negativa de si mesmos.

Os sintomas aparecem frequentemente cedo na vida da criança, mas tornam-se mais graves a partir do ingresso desta na escola, porque durante o processo de aprendizagem escolar a criança necessita focar mais a sua atenção e permanecer sentada, durante as aulas. (BENCZIK, 2000, p.26)

Segundo pesquisas realizadas por FURMAN, GOODYEAR & HYND (1992, apud Benczik, 2000), crianças com Transtorno de Déficit de Atenção sem hiperatividade apresentam algumas características, como: tempo cognitivo reduzido, mais autoconscientes, maior retraimento social e uma maior incidência de transtornos de aprendizagem. Já as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade demonstraram ter mais problemas de conduta, eram menos populares socialmente, mais autodestrutivas e mais propensas a ter um diagnóstico de transtornos de conduta associado ao Transtorno de Déficit de Atenção.

Sabe-se, portanto, que o Transtorno de Déficit de Atenção compromete de modo marcante a vida da criança e dos adultos que a cercam, pois é uma condição que promove dificuldades, como controle de impulsos, concentração, memória, organização, planejamento e autonomia. E envolve uma grande pluralidade de dimensões implicadas, tais como comportamentais, intelectuais, sociais e emocionais. (BENCZIK, 2000, p.26)

Em uma síntese, o TDAH é um transtorno que envolve sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. No entanto, ele não tem a ver com falta de inteligência. Pelo contrário, muitas crianças que têm o transtorno costumam possuir excelentes habilidades.

Apesar de o estudante não ter nenhuma alteração cerebral que prejudique a retenção do conteúdo, a dificuldade em prestar atenção gera um baixo desempenho nos componentes curriculares.

Muitas vezes, é bem comum o Transtorno de Déficit de Atenção ter comorbidade com outro transtorno que provoque alteração de aprendizagem. É frequente, por exemplo, que muitas pessoas tenham também dislexia ou discalculia associada à condição. Nesses casos haverá, sim, prejuízos na aprendizagem, mas não por causa do Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade.

DESENVOLVIMENTO ADEQUADO DO CONTROLE DE ATENÇÃO

De acordo com VEGA (1988, apud Benczik, 2000) a melhor maneira de se compreender os distúrbios de atenção, vinculados à hiperatividade, é observar o desenvolvimento normal de controle da atenção, que se apresenta em várias etapas:

- Até os 2 anos, atenção controlada e dirigida por determinadas configurações de estímulos, sem controle voluntário por parte da criança;
- Entre 2 e 5 anos, surge o controle voluntário da atenção. A criança já consegue concentrar-se de forma seletiva;
- A partir de 6 anos, ocorre uma mudança notável, o controle da atenção passa a ser interno. A criança já é capaz de desenvolver estratégias para atender, seletivamente, aos estímulos que ela considera relevantes para a solução de determinados problemas.

RELAÇÃO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), durante a aprendizagem, o processamento das informações depende da integração de diversas habilidades, entre elas, as cognitivas atencionais, mnésicas e linguísticas, além de desenvolvimento emocional e comportamental. A atenção e a memória têm papel essencial na aquisição das novas habilidades (aprendizagem). É através da atenção que as informações relevantes são filtradas no meio (atenção seletiva) e se mantêm sob o foco esta informação desejada (atenção sustentada e focalizada). A memória operacional (ou de trabalho) ocupa a função de selecionar, analisar, conectar, sintetizar e resgatar as informações já consolidadas, apreendidas (memória de longo prazo). A memória operacional faz a conexão entre as informações novas e aquelas já aprendidas.

De acordo com relatos, GORDON (1991, apud Benczik 2000) aponta que o Transtorno de Déficit de Atenção tem grande impacto no ajustamento educacional da criança. Segundo estudos, essas crianças, em ensino regular, apresentam risco de fracasso escolar duas a três vezes maior do que outra criança sem dificuldades escolares, mas com inteligência equivalente. Pois a desatenção e a falta de autocontrole colocam a criança em um grande risco para dificuldades escolares no desempenho acadêmico e interações.

As crianças que apresentam problemas de atenção costumam encontrar dificuldades para organizar estruturas hierárquicas de atividades em processos mentais, o que traz consequências, especialmente negativas às atividades de matemática. (...) As dificuldades para fazer contas e com as operações básicas podem aparecer. Muitos desses erros estão associados à dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais, a velocidade para realizar cálculos pode ser lenta. (...) A criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode demonstrar uma falha importante na produção escrita, devido déficit visual motor, causando desta forma, dificuldade de coordenação viso-motora e, consequentemente baixa resposta motora. (...) dificuldade em associar compreensão fonética aos sons das letras do alfabeto e habilidades relacionadas. (...) certa dificuldade de compreensão, observada em exercícios de interpretação de textos, embora possa ter bom vocabulário. (BENCZIK, 2000, p.43-45)

Em relação a prejuízo escolar, as formas desatenta e combinada apresentam maiores comprometimentos⁵, 20-24. Na literatura, associa-se Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a um pior desempenho escolar (tempo menor de estudo, estudos incompletos, necessidade de reforço, repetências e expulsões). Os dados de literatura são alarmantes: até 56% necessitam de monitores acadêmicos, 30% a 40% frequentam programas de educação especial, aproximadamente 30% têm história de repetência, até 46% têm história de suspensão escolar e 10% a 35% evadem ou não completam os estudos. (SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI, 2011)

O PAPEL DA ESCOLA NOS CASOS DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

(...)o papel do professor se mostra ainda mais importante no desenvolvimento dos alunos com diagnóstico, sendo que investir em sua formação pode ser visto como fator necessário na superação das dificuldades acadêmicas dos educandos.

A carência de políticas públicas educacionais relacionadas aos alunos com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem como consequência o hiper diagnóstico e, por conseguinte, a medicalização escolar. A falta de uma equipe multidisciplinar que contribua com o processo de diagnóstico faz com que alunos com dificuldade escolar sejam taxados com alterações em funções cognitivas. Tal situação é por vezes aceita pelos pais e pela escola por proporcionar ao aluno um atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Dessa forma, a necessidade de tal atendimento, somada à impossibilidade que isso seja feito na Sala de Ensino Regular, dadas as condições atuais da educação, faz com que o diagnóstico seja utilizado como solução ao problema do fracasso escolar. É preciso ir além e compreender as demandas sociais, a medicalização envolve o processo de patologização dos problemas educacionais, por isso, cabe aos profissionais da educação buscar o rompimento com essa patologização, considerando as particularidades da educação e contribuindo para que a escola cumpra o seu papel social (MEIRA, 2012, apud Inácio, Oliveira e Mariano 2017).

De acordo com Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), a intervenção educacional deve ser individualizada e de acordo com as necessidades de cada criança. Desenvolvem-se os pontos fracos e reforçam as habilidades. Algumas crianças necessitarão de estratégias multidisciplinares para sucesso em suas experiências acadêmicas; outras, a orientação e as intervenções familiares serão suficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento bibliográfico feito, foi possível perceber que há diversas alterações características do Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, que são fundamentais para o bom andamento do processo de ensino - aprendizagem, sem as quais a aprendizagem eficiente não é possível. As principais dificuldades encontradas em indivíduos com diagnóstico de Transtorno e Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, se dão justamente em peças de extrema importância para um adequado processo ensino - aprendizagem. Devido às alterações dessa ordem, as dificuldades de aprendizagem estão amplamente presentes em indivíduos com este diagnóstico, comprometendo o trabalho pedagógico e exigindo do docente, uma abordagem voltada para questões específicas e adequada a cada caso e suas particularidades. Além de o aluno precisar de um acompanhamento multidisciplinar constante e efetivo, e da presença da família, sempre em parceria com a escola. Estas crianças precisam de acompanhamento constante para minimizar os efeitos do transtorno em sua aprendizagem e os docentes precisam ser orientados e preparados para lidar com as dificuldades, limitações e alterações que interferem no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Algumas adaptações se fazem necessárias no ambiente escolar e principalmente nas salas de referência, para facilitar a atenção e concentração destes alunos, de forma que a aprendizagem se faça mais interessante do que qualquer distração externa ou falta de interesse. O foco sempre deve estar nestes alunos, suas necessidades e na formação continuada dos docentes, que a todo instante devem aprimorar conhecimentos para lidar com estas e outras alterações que podem surgir, principalmente diante do processo de

inclusão, cada vez mais crescente. O ambiente escolar não deve ter foco terapêutico, mas o trabalho terapêutico envolve o acompanhamento escolar dos educandos, além de orientação aos docentes e visitas periódicas à escola, para saber acerca do desempenho do aluno, suas dificuldades e novas conquistas. Tudo isso se faz necessário para um acompanhamento integral da aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade e seu desenvolvimento global, minimizando suas dificuldades e interferências no processo.

REFERÊNCIAS

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtornos de déficit de atenção/Hiperatividade: Atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. **Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Psicol. USP vol.19 no.3 São Paulo July/Sept. 2008.

INACIO, Francisleine Flâmia; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MARIANO, Maria Luzia Silva. **Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental**. Psicol. Esc. Educ. vol.21 no.3 Maringá Sept./Dec. 2017.

KNAPP,P; JOHANNPETER, J; LYSZKOWSKI, LC; ROHDE, LA. **Terapia cognitivo-comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual do terapeuta**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

NEVES, Anderson Jonas das; LEITE, Lúcia Pereira. **O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural**. Psicol. Esc. Educ. vol.17 no.1 Maringá June 2013.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Psicoeducação do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O Que, Como e Para Quem Informar?** Trends Psychol. vol.26 no.1 Ribeirão Preto Jan./Mar. 2018.

ROMERO, Ana Carla Leite; CAPELLINI, Simone Aparecida; FRIZZO, Ana Cláudia Figueiredo. **Potencial cognitivo em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.** Braz. j. otorhinolaryngol. vol.79 no.5 São Paulo Sept./Oct. 2013.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANETTI, Juliana. **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** Rev. Assoc. Med. Bras. vol.57 no.1 São Paulo Jan./Feb. 2011.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT