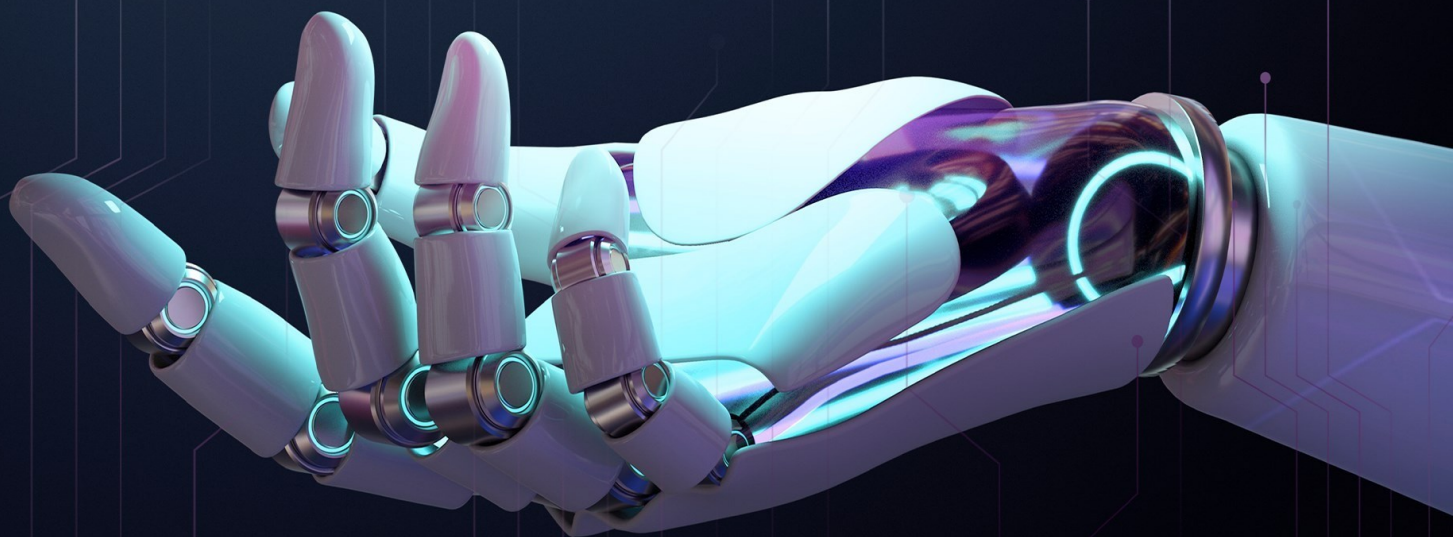




INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.13

JULHO
2022





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.13

JULHO
2022



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 13ª ed. Julho/2022. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol.

ISSN/2675-5203

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1 - Ciências da Administração | 6 - Ciências Sociais Aplicadas |
| 2 - Ciências Biológicas | 8 - Ciências Jurídicas |
| 3 - Ciências da Saúde | 7 - Linguística, Letras e Arte |
| 4 - Ciências Exatas e da Terra | 9 - Tecnologia |
| 5 - Ciências Humanas/ Educação | 10 - Ciências da Religião /Teologia |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- Ed.12, n.01,
Julho/2022. Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.

ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Editora-Chefe

Vanessa Sales

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Editor

Dr. Diogo de Souza dos Santos

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Bibliotecária

Rosangela da Silva Santos Soares

Diagramação

Balbino Júnior

Revisores

Francisco Rogério Gomes da Silva

Rosangela da Silva Santos Soares

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.

Florianópolis – SC

Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005

Contato (48) 4042 1042

<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

HUMAN SCIENCES
AND EDUCATION

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN/2675-520

ed.13

JULHO
2022

SUMÁRIO – CIÊNCIAS HUMANAS

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RETÓRICA: MÉTODO PARA DESCONSTRUÇÃO DE TIMIDEZ E INIBIÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISIONAL. Autor: Roberto Gilonna Júnior.....	10
LEARNING THROUGH RHETORIC: A METHOD FOR DECONSTRUCTION OF SHYNESS AND INHIBITIONS IN PROFESSIONAL TRAINING	
EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA RETÓRICA: UN MÉTODO PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA TIMIDEZ Y LAS INHIBICIONES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	
A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INTELECTUAL NAS EMPRESAS. Autor: Ana Rita da Fonseca.....	20
THE IMPORTANCE OF INTELLECTUAL CAPITAL IN COMPANIES	
LA IMPORTANCIA DEL CAPITAL INTELECTUAL EN LAS EMPRESAS	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Autor: Kátia Cristina de Lima e Silva.....	30
THE IMPORTANCE OF PLAYING IN THE CONTEXT OF CHILD EDUCATION	
LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	
A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. Autor: Luciana Regina de Sousa.....	35
THE IMPORTANCE OF THE LITERACY PROCESS	
LA IMPORTANCIA DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN	
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Autor: Raine de Lima Cavalcanti.....	41
THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN CHILD EDUCATION	
LA IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS Y EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	
A METACOGNIÇÃO E A TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA PARA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL. Autor: Robledo Moraes.....	57
METACOGNITION AND THE TRANSITION FROM THE FIRST TO THE SECOND PHASE OF ELEMENTARY SCHOOL	
LA METACOGNICIÓN Y LA TRANSICIÓN DE LA PRIMERA A LA SEGUNDA FASE DE LA ESCUELA PRIMARIA	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: UM NOVO OLHAR PARA O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Autor: Kátia Cristina de Lima e Silva.....	70
THE TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE AS MEDIATOR: A NEW LOOK AT CARE AND EDUCATION IN CHILD EDUCATION	
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO MEDIADOR: UNA NUEVA MIRADA DEL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	
A PSICOPEDAGOGIA APLICADA EM CRIANÇAS COM TDAH. Autor: Livia Ferreira dos Santos.....	81
PSYCHOPEDAGOGY APPLIED TO CHILDREN WITH ADHD	
PSICOPEDAGOGÍA APLICADA A NIÑOS CON TDAH	
AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEIO A PANDEMIA. Autor: Dayse Veloso Silva.....	95
NEW WAYS OF WORF FOR TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN THE MIDDLE OF THE PANDEMIC	
NUEVAS FORMAS DE TRABAJO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MEDIO DE LA PANDEMIA	

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Autor: Osmar Morais Santos de Melo	101
AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	
EL AUTISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	
AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA. Autor: Osmar Morais Santos de Melo	108
AUTISM AND SCHOOL INCLUSION: THE CHALLENGES OF THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS	
AUTISMO E INCLUSIÓN ESCOLAR: LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES AUTISTAS	
DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. Autor: Dayse Veloso Silva Dayse Veloso Silva.....	116
DIDACTIC IN GEOGRAPHY TEACHING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES	
DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: POSIBILIDADES Y RETOS	
DIFICULDADES DOS PROFESSORES AO TRABALHAR EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Autor: Raine de Lima Cavalcanti	123
DIFFICULTIES OF TEACHERS WHEN WORKING SEX EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL	
DIFICULTADES DE LOS DOCENTES AL TRABAJAR LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA	
ETNOMETODOLOGIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS Autor: Roberto Gilonna Júnior.	140
ETHNOMETHODOLOGY IN TEACHER TRAINING COURSES INDIGENOUS IN THE AMAZON	
ETNOMETODOLOGÍA EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENAS EN LA AMAZONIA	
INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR. Autor: Raine de Lima Cavalcanti.	154
INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL	
INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR	
JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA. Autores: João Paulo da Luz Rosa; Samuel de Oliveira Nicolau	164
GAMES AS TEACHING TOOLS IN THE DISCIPLINE OF MATHEMATICS	
LOS JUEGOS COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA DISCIPLINA DE LAS MATEMÁTICAS	
LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO EM TEMPOS DE HOME OFFICE. Autor: Ana Rita da Fonseca	172
LEADERSHIP AND MOTIVATION IN TIME OF HOME OFFICE	
LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN EN TIEMPOS DE HOME OFFICE	
LITERATURA INFANTIL E A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. Autor: Elizabete Lopes do Nascimento	182
CHILDREN'S LITERATURE AND THE ART OF STORYTELLING	
LA LITERATURA INFANTIL Y EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS	
METACOGNIÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE FORMULÁRIOS APLICADOS À TURMA DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO INSTITUTO ADVENTISTA PETROPOLITANO DE ENSINO. Autor: Robledo Moraes	189
METACOGNITION IN THE CLASSROOM: ANALYSIS OF FORMS APPLIED TO THE SIXTH YEAR CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL OF THE PETROPOLITAN ADVENTIST INSTITUTE OF EDUCATION	

METACOGNIÇÃO EN EL AULA: ANÁLISIS DE FORMAS APLICADAS A LA CLASE DE SEXTO AÑO DE ESCUELA PRIMARIA DEL INSTITUTO EDUCATIVO ADVENTISTA PETROPOLITANO

METACOGNIÇÃO: OS MODELOS METACOGNITIVOS DE FLAVELL, NELSON E NARENS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. Autor: Robledo Moraes.....202

METACOGNITION: THE METACOGNITIVE MODELS OF FLAVELL, NELSON AND NARENS AND THE CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

METACOGNIÇÃO: LOS MODELOS METACOGNITIVOS DE FLAVELL, NELSON Y NARENS Y SUS APORTES A LA EDUCACIÓN

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE NOVOS PESQUISADORES. Autores: Ericson Rodrigues da Costa; Luciano Santos de Farias; Raimara Neves de Souza... ..214

SCIENCE TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A REFLECTION ON THE TRAINING OF NEW RESEARCHERS

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE FORMAR NUEVOS INVESTIGADORES

O IMPACTO DA QUALIDADE DE VIDA NAS ORGANIZAÇÕES. Autor: Ana Rita da Fonseca..... 218

THE IMPACT OF QUALITY OF LIFE ON ORGANIZATIONS

EL IMPACTO DE LA CALIDAD DE VIDA EN LAS ORGANIZACIONES

O PAPEL DO DOCENTE COMO FATOR DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO. Autor: Osmar Morais Santos de Melo 226

THE ROLE OF TEACHERS AS A FACTOR OF INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM

EL PAPEL DE LOS DOCENTES COMO FACTOR DE INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO

OPORTUNIZANDO O ENSINO DA MÚSICA A TERCEIRA IDADE BENEFICIANDO VÁRIOS ASPECTOS DO SEU COTIDIANO. Autor: Deize Eliane de Souza.....244

OPPORTUNITING THE TEACHING OF MUSIC TO THE ELDERLY BENEFITING VARIOUS ASPECTS OF THEIR DAILY LIFE

OPORTUNIZAR LA ENSEÑANZA DE MÚSICA A LOS ANCIANOS EN BENEFICIO DE DISTINTOS ASPECTOS DE SU COTIDIANO

OS DESAFIOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) EM TEMPOS DE PANDEMIA. Autor: Dayse Veloso Silva..... 250

THE CHALLENGES OF THE MODULAR TEACHING SYSTEM (SOME) IN TIMES OF PANDEMIC

LOS RETOS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR (ALGUNOS) EN TIEMPOS DE PANDEMIA

OS DESAFIOS QUE DELIMITAM NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA. Autor: Deize Eliane de Souza257

THE CHALLENGES THAT DELIMINATE IN THE FIELD OF PSYCHOPEDAGOGY

LOS RETOS QUE DELIMITAN EN EL CAMPO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

UMA ANÁLISE CULTURAL ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO COTIDIANO EDUCACIONAL. Autor: Deize Eliane de Souza263

A CULTURAL ANALYSIS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN EDUCATIONAL EVERYDAY LIFE

UN ANÁLISIS CULTURAL ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LA COTIDIANA EDUCATIVA

**APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RETÓRICA: MÉTODO PARA
DESCONSTRUÇÃO DE TIMIDEZ E INIBIÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
**LEARNING THROUGH RHETORIC: A METHOD FOR DECONSTRUCTION OF
SHYNESS AND INHIBITIONS IN PROFESSIONAL TRAINING**
**EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA RETÓRICA: UN MÉTODO PARA LA
DESCONSTRUCCIÓN DE LA TIMIDEZ Y LAS INHIBICIONES EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL**

Roberto Gilonna Júnior

GILONNA JÚNIOR, Roberto. **Aprendizagem através da retórica: método para desconstrução de timidez e inibição na formação profissional.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 12, n.1, p.04-13, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se o resultado de experiência na formação profissionalizante por intermédio da retórica como método de desconstrução de timidez e inibição. Para isso, a metodologia foi trabalhar com discentes de cursos de graduação através de seminários em classe para exposições, debates e diálogos com a finalidade de interação e troca de conhecimentos. A amostra se concentra em 22 alunos, entre os cursos de graduação Tecnológica em Recursos Humanos da Universidade Paulista em Manaus/Ramos, cuja técnica utilizada foi de estímulos de perguntas, dinâmicas, oficinas, seminários e aulas dialogadas. Como resultado houve uma melhora no processo de avaliação quanto à percepção do conteúdo, maior sociabilidade e participação em grupos. Na pesquisa se observa também, que a satisfação do usuário, quando decomposta em cinco componentes que são: motivação, independência de pensamento, profunda necessidade para investigar, ter noção de diferenças e entender as pessoas, pode ser base para uma ferramenta de diagnóstico na implementação de um método mais abrangente na formação profissional.

Palavras-chave: Aprender. Educação. Formação. Oratória. Trabalho.

ABSTRACT

This article presents the result of experience in vocational training through rhetoric as a method of deconstructing shyness and inhibitions. For this, the methodology was to work with undergraduate students through class seminars for exhibitions, debates and dialogues with the purpose of interaction and exchange of knowledge. The sample focuses on 22 students among the technological undergraduate courses in human resources at University Paulista in Manaus/Ramos, whose technique used was to stimulate questions, dynamics, workshops, seminars and dialogue classes. As a result, there is an improvement in the evaluation process regarding the perception of the content, greater sociability and participation in groups. The research also shows that user satisfaction, when broken down into five components, which are: motivation, independence of thought, deep need to investigate, be aware of differences and understand people, can be the basis for a diagnostic tool in implementing a more comprehensive method in professional training.

Keywords: Learning. Education. Training. Oratory. Job.

ABSTRACTO

Este artículo presenta el resultado de la experiencia en la formación profesional a través de la retórica como método de desconstrucción de la timidez y las inhibiciones. Para ello, la metodología fue trabajar con estudiantes de carreras de grado a través de seminarios en clase para exposiciones, debates y diálogos con el propósito de interacción e intercambio de conocimientos. La muestra se centra en 22 estudiantes de los cursos de grado Tecnológico en Recursos Humanos de la Universidad Paulista de Manaus/Ramos, cuya técnica utilizada fue la de estimular preguntas, dinámicas, talleres, seminarios y clases dialogadas. Como resultado, hubo una mejora en el proceso de evaluación en cuanto a la percepción del contenido, mayor sociabilidad y participación en grupos. En la investigación también se observa que la satisfacción del usuario, al desglosarse en cinco componentes, que son: motivación, independencia de pensamiento, profunda necesidad de investigar, ser consciente de las diferencias y comprender a las personas, puede ser la base de una herramienta de diagnóstico. en la implantación de un método más integral en la formación profesional.

Palabras clave: Aprender. Educación. Formación. Oratorio. Trabajo.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a analisar as principais dificuldades dos discentes quanto à desenvoltura em público que os torna tímidos e inibidos, apontar a importância da fala na vida acadêmica e profissional, assim como apontar métodos eficazes de desenvolvimento da oratória para introduzir na metodologia. É notório que o mercado de trabalho em geral torna-se cada vez mais exigente ao escolher e contratar profissionais com o passar do tempo e na medida em que graduações, especializações e títulos acadêmicos se tornam mais acessíveis, o que agrava a crescente competitividade. Por isso, as instituições de ensino e os docentes têm o papel de não mais apenas ensinar conteúdo específico da área de estudo, pois também, preparar um profissional completo, qualificado com excelência em sua área de atuação e com postura para destacar-se.

Ao se preocupar em preparar um profissional completo, tanto o discente, quanto o docente e, também a instituição, têm valor agregado neste processo. Para isso, é imprescindível que seja trabalhada a expressividade dos discentes, pois mesmo o aluno mais excepcional e com notas máximas em determinados métodos de avaliação, pode não conseguir ser relevante em uma entrevista de emprego, por exemplo.

Para isso, é necessário entender que, sem a prática não há evolução. Um ensino voltado ao desenvolvimento da fala e da postura dos discentes, deve ser progressivo e ininterrupto, pois a evolução da oratória, assim como, qualquer capacidade ou talento, é adquirida com tempo e persistência.

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia.

Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos." Deste modo, seguindo a linha de raciocínio de Freire, entende-se que a prática da fala leva à perfeição. Todos os docentes precisam estimular seus alunos para que desenvolvam um potencial de fala (FREIRE,1989).

Portanto, a função maior para capacitar o indivíduo é do docente, tendo como sua maior ferramenta uma metodologia voltada para quebrar bloqueios, timidez e dissolver inibições.

IMPORTÂNCIA DA ORATÓRIA

A oratória pode tanto influenciar a imagem de alguém, como ela é importante na hora de se vender profissionalmente como um produto, marca ou serviço, como ela contribui para o crescimento pessoal e para se destacar. Somente no ambiente em que se está inserido é que, passa-se a entender a sua importância.

Denota-se que uma comunicação oral eficiente em público ou no trabalho em equipe, a linguagem corporal e o ritmo da fala na transmissão de informações têm imensurável

importância, independente da área de atuação. Na oratória, cinco elementos básicos podem ser estabelecidos, muitas vezes descritos como: “quem diz”, “o que diz”, “a quem diz”, “por que meio diz” e “com que efeitos diz”.

Assim, o propósito de falar em público pode divergir da simples transmissão de informações à necessidade de motivar as pessoas a agir ou, simplesmente, contar um fato ou história a alguém.

Os bons oradores devem ser capazes de alterar as emoções dos seus ouvintes e não apenas informá-los.

Comunicação provém do latim *communis*, que significa “tornar comum”. A comunicação pode ser definida como a transmissão de informações e compreensão mediante o uso de símbolos comuns (verbais e não-verbais). Sendo assim, a comunicação não significa apenas enviar uma informação ou mensagem, mas torná-la comum entre as pessoas envolvidas. Para que haja comunicação, é preciso que o destinatário da informação a receba e a compreenda. Comunicar significa tornar comum a uma ou mais pessoas determinada informação ou mensagem (CHIAVENATO, 2005).

Podemos perceber, no mundo atual, que o leque de conhecimentos e o acesso às informações são muito mais abrangentes e estão dispostos a uma quantidade cada vez maior de indivíduos (BERNSTEIN, 1996).

Na era do marketing, internet e redes sociais, os profissionais não são mais requisitados somente por ter um currículo brilhante, histórico escolar impecável e domínio do conteúdo de sua área específica.

Mas tão importante quanto, está seu poder de articulação, o quão bem a pessoa pode vender um produto ou serviço, atrair público e clientes, fazer com que o negócio cresça, independente do que seja, apenas utilizando sua competência e o poder da fala, fazendo pessoas acreditarem fielmente que aquilo que está oferecendo é bom.

Além de uma excelente fala, dominação de conteúdo e segurança, é preciso que a pessoa na hora de convencer alguém sobre algo crie conexão com o espectador, tendo em vista que tão fundamental quanto o conteúdo da fala, é a maneira como este conteúdo é emitido e recebido. Para isso, é de extrema grandeza que não haja falhas nessa transmissão de dados.

Segundo Polito (1999) “O uso da palavra falada deixou de ser um privilégio dos religiosos, políticos e advogados, e alastrou-se para todos os setores de atividades”. Timidez e insegurança quanto ao objeto em transmissão podem arruinar um negócio ou até mesmo planos de carreira.

Além do mais, simpatia e carisma, são qualidades diferenciadas para o orador, uma vez que, conquistando o cliente/público com a própria personalidade, deixando-o à vontade e mais interessado no que a pessoa tem a dizer, acarreta em mais garantias de uma comunicação eficiente e, assim, a venda de um produto, serviço ou fechamento de negócio, podem ocorrer com maior facilidade.

Portanto, é seguindo as exigências da fala no mercado de trabalho cada dia mais competitivo que a oratória deve ser mais difundida dentro do ensino, preparando profissionais completos, capacitados e seguros de sua missão. É evidente que, em muitas Universidades, a busca pelo diploma como simbolismo de capacitação, não necessariamente significa que o

discente foi realmente capacitado e, essa facilidade em obtê-lo leva a cada dia mais profissionais não qualificados no mercado, que não se dão bem em entrevistas e não entendem por que não conseguem vagas de empregos.

Ainda de acordo com Polito (2015) “Todas as pessoas que se empenham no estudo da oratória demonstraram preparo e domínio do tema, o que inclui uma linha lógica de raciocínio com começo, meio e fim.” Abre-se uma nova perspectiva na preparação dentro do curso (seja graduação, especialização, etc.), instigando os discentes a aprimorar suas apresentações, seus momentos de fala e de expressão individual, e ao mesmo tempo, dar a eles feedback quanto a sua evolução, representaria um novo conceito para a didática, não mais preocupada em apenas repassar conteúdos, técnicas e ferramentas para se tornar um profissional, mas sim um exemplo de indivíduo capacitado e pronto para atender as exigências do mercado.

DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA ORATÓRIA

Uma pesquisa de campo foi realizada com o total de 22 alunos do curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior em uma universidade particular, onde a eles foram feitas 3 perguntas:

- 1) Você considera a oratória importante na educação, independente do campo de estudo? Por que?
- 2) Você tem ou já teve problemas para se expressar oralmente em classe?
- 3) Que fatores você acha que acarretaram isso?

Para a primeira pergunta, 100% da amostra respondeu que sim, a oratória é essencial na educação independente do campo de estudo. Entre as justificativas ocorreram grandes repetições em expressões como “a importância da clareza para se expressar”, “saber influenciar” e “passar segurança em entrevistas na hora de buscar emprego”.

Uma das mais notórias respostas afirma que pessoas que possuem o dom da retórica, tem “o poder”. Certamente, quem possui boa persuasão, possui grande vantagem (ou “poder” como afirma o entrevistado). Quanto aos outros, porém, falar bem não é necessariamente um dom, e sim, uma questão de prática, estudos e esforço. Como em qualquer outro campo da vida, o processo da fala é adquirido com tempo, paciência e experiência.

Para a segunda pergunta, dos 22 entrevistados da amostra, 21 relataram ter ou já ter tido problemas ao se expressar e apenas 1 afirmou nunca ter tido problema algum.

Na terceira pergunta quanto aos fatores que acarretam, 100% respondeu:

- Falta de diálogo e interação com os professores no primário;
- Falta de debates e espaço para argumentação durante a formação;
- Falta de incentivo em sala de aula;
- Insegurança;
- Timidez;
- Base escolar precária;
- Criação familiar sem estímulos de fala;
- Insegurança e medos pessoais.

Pela indução, partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral. Para Lakatos e Marconi (2007, p. 86):

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões, cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Analisando as respostas, percebe-se claramente que tirando os fatores familiares e medos pessoais, todos os outros fatores que cumularam em barreiras para se expressar entre as pessoas da pesquisa tinham haver com o processo da educação. Todos citaram que não havia metodologia voltada para os ajudar a desenvolver seu poder de fala durante suas formações, muitos dos seus docentes não abriam espaço para que pudessem ter debates e muito menos eram estimulados a se tornarem formadores de opinião. A partir desta análise, nota-se ainda mais claro que há deficiência na educação quanto a preparação do profissional.

Quanto a única pessoa que disse nunca ter tido dificuldades, a mesma afirma que recebia estímulos da família desde pequeno e no início da adolescência fez curso de teatro, ou seja, foge ao padrão dos demais indivíduos da amostra.

Com isso, aspectos relevantes precisam ser observados no processo de formação profissional quando:

O tempo, espaço, o meio físico envolvente, o clima relacional, o corpo, os fatores históricos da vida pessoal e social de cada indivíduo, as expectativas condicionam e determinam a maneira de se relacionar dos seres humanos. É, portanto, importante se conhecer alguns dos fatores que podem constituir-se como barreiras à comunicação e fontes no ruído na comunicação, para evitá-los e assim realizar a comunicação de forma mais clara e efetiva (DE CAPACITAÇÃO, 2009).

Tendo em vista todos estes fatores, pode-se concluir que o docente não pode mudar o passado e os problemas que acarretaram na deficiência em se expressar de seus alunos, porém pode transformar sua metodologia para que haja uma melhor preparação dos mesmos, gerando oportunidades de fala e ao mesmo tempo os motivando.

METODOLOGIA DIFERENCIADA NA PRÁTICA DA ORATÓRIA

Um dos maiores contributos para a pesquisa da educação de adultos foi Eduardo C. Lindeman (USA), por meio de seu trabalho “*The meaning of adult education*” publicado em 1926. Seus ideais eram fortemente influenciados pela filosofia educacional de John Dewey. Em sua obra, Lindeman identificou pelo menos cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas, de acordo com Brookfield (*apud* LINDEMAN, 1984) quais são:

Tabela 1. Pressupostos-chave

Item	Pressuposto
1	Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam suas necessidades e interesses satisfeitos.
2	Independentemente da área ou campo de estudo, seja sempre colocado em sala de aula a importância da eloquência nas futuras carreiras dos discentes para que entendam que suas necessidades e interesses não serão materializados apenas com absorção de conteúdo.
3	Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos, portanto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los e, as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade.
4	Adultos devem considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem de cada um.
5	É preciso entender que pessoas diferentes, com experiências diferentes, sempre estarão em diferentes níveis de comunicação.

Fonte: Brookfield (*apud* LINDEMAN,1984)

Os pressupostos nos dão a base para desconstruir timidez e inibições, corrigir distorções de alguns, com mais propriedades de fala e outros menos: torna-se imprescindível nivelá-los.

O ensino autoritário; exames que pré determinam o pensamento original; fórmulas pedagógicas rígidas - tudo isto não tem espaço na educação de adultos. Adultos que desejam manter sua mente fresca e vigorosa começam a aprender por meio do confronto das situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. São conduzidos a discussões pelos professores, os quais são, também, referenciais de saber e não oráculos. Isto tudo constitui os mananciais para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida (LINDEMAN, 1926).

Nessa fase as experiências são interligadas através de uma dinâmica perpendicular de aprendizagem em que professor e aluno, dentro do diálogo, constroem um campo sadio e fértil de conhecimento, proposituras e novas ideias superando com isso, todos os desafios impostos a ambos.

SUPERANDO AS DIFICULDADES DENTRO DA METODOLOGIA

Para superar as dificuldades e barreiras que impedem os discentes de se tornarem bons oradores, é preciso que o docente adote uma postura que se mantenha continuamente.

Tabela 2. Postura do docente no processo

Reciprocidade	Estabelecer uma relação de confiança recíproca para diminuir as barreiras entre professor e aluno.
Feedback	Reconhecer um processo de exame conjunto com os alunos.
Controle	Ouvir sem reações emocionais (defensivas) intensas.
Habilidade	Dar feedback de forma habilidosa, sem conotações emocionais exageradas .
Monitoramento	Evitar grupos com membros atuando como “participantes-observadores” .

Fonte: Próprio autor, 2020.

Todos precisam de feedback, tanto do positivo, quanto do negativo. Necessita-se saber o que se está fazendo inadequadamente, como também o que se consegue fazer com adequação, de modo a poder corrigir as ineficiências e manter os acertos.

DESCONSTRUINDO TIMIDEZ E INIBIÇÃO

Um docente que se preocupa com seus alunos, não apenas ao fazê-los compreender seu conteúdo, mas também preparando-os para o mercado de trabalho, precisa adotar uma metodologia que dê a eles o poder de se expressar e se comunicar. A seguir estão enumerados alguns métodos que podem ser aplicados na metodologia para atingir este objetivo.

ESTIMULAR PERGUNTAS E SABER OUVIR

Perguntas e respostas fazem parte integrante em qualquer que seja a forma de transmissão de conhecimento. Fazer perguntas é um ótimo método para o professor descobrir qual o nível de conhecimento de seus alunos sobre determinado assunto e ao mesmo tempo conhecer as deficiências de cada um, quem se destaca naturalmente e quem possui bloqueios referentes à fala.

Segundo Polito (1999) "o orador deve demonstrar aos seus ouvintes aquilo que estes pretendem que ele esteja sentindo". Porém, é muito importante que o professor faça perguntas legítimas, que tenham o objetivo de realmente saber o que os alunos pensam, e não perguntas retóricas, cujo único objetivo é apenas dar continuidade à própria fala.

Um professor que faz perguntas retóricas não está dando a devida liberdade aos alunos para se tornarem formadores de opinião, estará apenas fixando conteúdo. O orador (**professor**) e o ator são aqui encarnados na mesma pessoa. Transmitem no falar e no agir as emoções esperadas pelo público, mas resguardam o raciocínio e o discernimento para chegar ao objetivo pretendido (POLITO, 1999).

Assim, é importante iniciar a aula com perguntas abertas sobre o assunto como “O que você faria diante disso?” ou “O que vocês sabem sobre o assunto?”. Ouvir o que os alunos têm

a dizer sobre o assunto, fazer anotações no quadro para debatê-las durante a aula, por exemplo, ou simplesmente utilizar a fala dos próprios alunos para iniciar a aula faz com que se sintam mais confiantes, abre caminhos para que desenvolvam seu próprio ponto de vista e posicionamento (BRUN; RAPIZO, 1991).

Ouvir as perguntas e saber aproveitar as contribuições, faz com que os alunos se envolvam muito mais no processo. Em diversos momentos é possível pensar que alguma pergunta foi inconveniente, mas é necessário evitar demonstrar que a pergunta foi desnecessária ou mal formulada, pois isso poderá inibir futuras perguntas.

MOTIVAÇÃO

A palavra motivação vem do latim *motivus*, relativo a movimento, coisa móvel. Vemos que a palavra motivação, dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo, e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas (NAKAMURA, 2005).

Motivação não é assunto apenas no momento inicial de uma aprendizagem, mas sim, um processo contínuo que se desenvolve durante toda a capacitação. Para o êxito final de um objetivo (neste caso, o desenvolvimento da oratória nos alunos) é necessário que a motivação seja trabalhada desde o início e da melhor forma possível.

É uma das fases mais difíceis de todo o processo de ensino, exigindo do professor aperfeiçoamento constante das técnicas e habilidades incentivadoras, utilizadas em sala de aula. A motivação é um processo interno de cada um, que deve ser trabalhado pelo professor, e por isso, cabe a ele a tarefa de ser agente incentivador a cada momento, mantendo seus alunos num alto nível de motivação e evitando introspecção.

Vale acrescentar que os incentivos podem ser negativos ou positivos. Os incentivos negativos provocam sempre uma consequência de afastamento professor/aluno. São exemplos de incentivos negativos as respostas sarcásticas ou com ignorância, ameaças, as notas baixas, repreensões, constrangimentos, etc... (TAPIA, 1999).

Os incentivos positivos provocam sempre alguma aproximação, e conseqüentemente, liberdade de expressão e autoconfiança. São exemplos de incentivos positivos, os prêmios, elogios, feedbacks positivos em geral e tudo que implica em aceitação social.

Para Lourenço e De Paiva (2010) a motivação é um fenômeno contínuo, isto é, nunca definitivamente resolvido para o indivíduo. É preciso que haja distinção entre motivos e incentivos, uma vez que são duas coisas importantes para a obtenção da aprendizagem e ao mesmo tempo para obter a qualidade esperada na retórica dos discentes.

DINÂMICAS, OFICINAS, SEMINÁRIOS E AULAS DIALOGADAS

A dinâmica de grupo é um ótimo instrumento de trabalho utilizado em ambientes de desenvolvimento educativo e um ótimo método para quebrar inibições, sejam elas pessoais, aluno-aluno ou professor-aluno. É uma ferramenta de estudo de grupos e também um termo geral para processos de grupo.

No campo filosófico-cognitivo-educativo, a análise gira em torno da natureza enquanto expressão livre, como recurso pedagógico que segundo Pacheco (2012), constata-se

uma unidade, um consenso do valor conquanto instrumento que garante um pleno desenvolvimento do ser humano nos aspectos físicos, intelectual e moral.

Independente das suas metas específicas, as dinâmicas de grupo definitivamente contribuem para facilitar a interação entre os indivíduos e na “quebra de gelo”, eliminando e/ou minimizando a timidez, bloqueios individuais perante aos demais colegas de classe e ao professor. As dinâmicas também devem ser utilizadas para facilitar e promover a integração entre pessoas e a melhor assimilação do assunto.

É importante que o professor esteja seguro da técnica que será utilizada. O ideal é praticar antes e verificar se todos os recursos didáticos para a realização da dinâmica estejam previamente disponibilizados, e lembrar-se que é preciso estabelecer uma clara relação entre a dinâmica e o conteúdo trabalhado.

O desenvolvimento do assunto é feito por meio de perguntas aos alunos, fazendo com que eles próprios cheguem às conclusões antecipadas pelo professor ou a novas conclusões. É importante que estas perguntas sejam planejadas, num sentido geral, para que o diálogo não se perca. Ao final de cada aula o professor deve fazer uma síntese do assunto com as conclusões finais. Esta síntese também deve ser feita em conjunto com os alunos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Oficinas são atividades práticas em grupos pequenos, onde os participantes deverão produzir ou analisar um conhecimento ou realizar uma atividade prática, como um estudo de caso. Que é outro método que foca na interação entre os alunos e evita que haja bloqueios entre eles, possibilitando formas de expressão individuais e oportunidade de fala.

Já nos seminários, um grupo de alunos investiga ou estuda intensivamente um assunto e relata os resultados, em uma sessão conjunta da classe, para discussão e crítica. Tem como característica básica a participação de todos os participantes para um aprofundamento maior do conteúdo estudado.

Em um grande contingente de pessoas, podem ser feitos subgrupos de alunos, que ao final do tempo estabelecido, apresentam seu estudo para a classe, abrindo-se debates que poderão ser feitos após cada apresentação e/ou ao final, para se chegar a uma síntese global do assunto. Neste método, Alberti *et al* (2014) considera ser de extrema importância que o professor não deixe brechas para alunos apoiarem-se em colegas do grupo e não ter seu momento de fala.

Por último, porém, o mais importante em uma metodologia voltada ao desenvolvimento da expressividade, o professor deve sempre conduzir suas aulas dando explicações por meio do diálogo com os alunos, fazendo e respondendo perguntas. O professor deve propor o assunto da aula e dar uma visão geral sobre ele, relacionando-o com o que está sendo tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que muitas vezes os professores dominam completamente seu conteúdo, expressam-se bem, têm toda a infraestrutura para dar aula, porém, não dão o poder de fala e não dialogam com seus alunos. Isso incapacita os alunos em relação à sua capacidade de comunicação e dificulta o desenvolvimento do seu potencial de se dar bem em entrevistas e ter futuras carreiras.

Para que exista uma mudança nesse aspecto, é necessário que haja duas intenções formais: a) que os docentes estejam cientes da importância de usar uma metodologia para capacitar seus alunos; b) que discentes igualmente abracem a ideia de aprender em meio aos contrários.

Obviamente, podem haver outras variações em uma metodologia voltada ao desenvolvimento da Oratória, de acordo com a experiência e a bagagem de cada professor, mas o importante é que sempre haja total liberdade de fala, assim como bons estímulos, feedbacks e métodos avaliativos voltados à comunicação.

Assim sendo, entende-se que o elemento mais importante em uma nova metodologia, seja o ineditismo que ela causa ao corpo discente referente ao desenvolvimento da expressividade, em que o professor deve sempre conduzir suas aulas dialogadas com os alunos, utilizando-se da ferramenta das perguntas e respostas, a motriz do processo de qualificação profissional. O professor deve propor o assunto da aula e dar uma visão geral sobre ele, relacionando-o com o que está sendo tratado.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 240, p. 346-362, 2014.
- BERNSTEIN, Brasil. *A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BROOKFIELD, Stephen. A contribuição de Eduard Lindeman para o desenvolvimento da teoria e da filosofia na educação de adultos. *Trimestral de Educação de Adultos*, v. 34, n. 4, pág. 185-196, 1984.
- BRUN, Gladis; RAPIZO, Rosana. Reflexões sobre o ato de perguntar. *Nova Perspectiva Sistêmica*, v. 1, n. 1, p. 10-14, 1991.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Editora Thomson, 2005.
- Formação de Instrutores. *Técnicas de Apresentação e Comunicação e Formação de Instrutores de Capacitação*. MDS/Senarc, Brasília, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed.5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.
- LINDEMAN, Eduard C. *The meaning of adult education*. New York, New Republic, 1926.
- LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, 2010.
- NAKAMURA, Cristiane Carlos. *Motivação no trabalho*. Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais, 2005.
- PACHECO, Dalmir. *JOGO, EDUCAÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS: Uma viagem pelo hemisfério da emoção*, Manaus: BK editora, 2012.
- POLITO, Reinaldo. *Como falar corretamente e sem inibições*. 74. ed. — São Paulo: Saraiva, 1999.
- POLITO, Rachel. *29 minutos para falar bem em público [recurso eletrônico]* /. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Dinâmicas e conflitos na produção do conhecimento: o caso da pós-graduação em educação da Unicamp. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 8, n. 1, p. 143-169, 2006.
- TAPIA, Jesus Alonso. *Motivação em sala de aula (A)*. Edições Loyola, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INTELECTUAL NAS EMPRESAS
THE IMPORTANCE OF INTELLECTUAL CAPITAL IN COMPANIES
LA IMPORTANCIA DEL CAPITAL INTELECTUAL EN LAS EMPRESAS

Ana Rita da Fonseca

FONSECA, Ana Rita da. **A importância do capital intelectual nas empresas**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.14-23, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da gestão do capital intelectual através dos recursos humanos inseridos nas empresas, com desenvolvimento e treinamento, já os específicos são compreender a gestão de pessoas e suas peculiaridades, entender o desenvolvimento e treinamento do capital humano e por fim estudar a gestão do capital intelectual sob a ótica da gestão de pessoas. A metodologia aplicada neste trabalho foi a revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados para discutir sobre o tema. Constatando que ao que se sugere, o dinheiro não é motivador, nem capaz de reter talentos, já que nenhum dos mecanismos mais efetivos à motivação e à retenção está associado a recompensas pecuniárias. Este fato confirma nossa suposição inicial, levando-nos a concluir que há gastos desnecessários nas organizações. No entanto, pelas pessoas não serem iguais em conformações, desejos e necessidades, diferentes também serão seus objetivos e motivações, não cabendo, ao que parece, os mesmos estímulos a todos. Como cada um é cada um, torna-se arriscado afirmar que recompensas pecuniárias e indiretas são incapazes de motivarem e reterem talentos, e conseqüentemente a valorização do capital intelectual nas organizações.

Palavras-Chave: Capital. Intelectual. Gestão. Pessoas. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the importance of intellectual capital management through human resources inserted in companies, with development and training, while the specific ones are to understand the management of people and their peculiarities, understand the development and training of human capital and finally study the management of intellectual capital from the perspective of people management. The methodology applied in this work was the bibliographic review based on renowned authors to discuss the subject. Noting that Money is suggested, it is neither motivating nor capable of retaining talents, since none of the most effective mechanisms to motivation and retention are associated with pecuniary rewards. This fact confirms our initial assumption, leading us to conclude that there is unnecessary spending in organizations. However, because people are not equal in conformations, desires and needs, different will also be their goals and motivations, not being, it seems, the same stimuli for everyone. As each one is each, it is risky to affirm that pecuniary and indirect rewards are incapable of motivating and retaining talents, and consequently the valorization of intellectual capital in organizations.

Keywords: Intellectual Capital, People Management. Development and Training. Employees.

ABSTRACTO

El objetivo general de este trabajo es analizar la importancia de la gestión del capital intelectual a través de los recursos humanos insertados en las empresas, con desarrollo y formación, mientras que los específicos son comprender la gestión de las personas y sus peculiaridades, comprender el desarrollo y la formación del capital humano y finalmente estudiar la gestión del capital intelectual desde la perspectiva de la gestión de personas. La metodología aplicada en este trabajo fue la revisión bibliográfica basada en autores de renombre para discutir el tema. Teniendo en cuenta que se sugiere el dinero, no es motivador ni capaz de retener talentos, ya que ninguno

de los mecanismos más efectivos para la motivación y la retención están asociados con recompensas pecuniarias. Este hecho confirma nuestra suposición inicial, lo que nos lleva a concluir que hay gastos innecesarios en las organizaciones. Sin embargo, debido a que las personas no son iguales en conformaciones, deseos y necesidades, diferentes serán también sus metas y motivaciones, no siendo, al parecer, los mismos estímulos para todos. Como cada uno es cada uno, es arriesgado afirmar que las recompensas pecuniarias e indirectas son incapaces de motivar y retener talentos, y en consecuencia la valorización del capital intelectual en las organizaciones.

Palabras clave: Capital. Intelectual. Gestión. Personas. Desarrollo.

INTRODUÇÃO

O capital intelectual de uma organização é constituído por processos, tecnologias e principalmente conhecimento e habilidade dos colaboradores. As organizações que visam o sucesso precisam levar em consideração os desejos humanos, não somente a necessidade de pagar um salário, mas também de valorizar o seu colaborador, ele precisa se sentir parte da organização e não apenas um recurso. As empresas que sabem motivar o seu funcionário ganham a credibilidade do mesmo, e este produzirá de maneira progressiva para empresa, diante deste contexto a motivação é fundamental para toda organização.

Com todas as mudanças que vêm ocorrendo devido à globalização e da velocidade em que as informações são passadas, é de extrema importância que existam transformações para que seja possível acompanhar a velocidade acelerada em que o mercado se modifica. Dessa forma, as empresas precisam se adaptar. A área de gestão de pessoas tem sofrido muitas alterações ao decorrer do tempo, não apenas naqueles aspectos que são concretos, mas também nos que são conceituais. A visão dessa área hoje em dia é totalmente diferente da tradicional que tinha por nome administração de recursos humanos.

A justificativa desse trabalho está ancorada na ideia de que as pessoas geram, capital para empresa através de suas competências, portanto ao se considerar uma empresa como organização humana, que depende de seus colaboradores, o conhecimento é a capacidade de aplicar informação a um trabalho específico, inserido no ser humano com a sua capacidade intelectual e sua habilidade. Diante do exposto busca responder o problema dessa pesquisa como ocorre o desenvolvimento capital intelectual sob a ótica da gestão de pessoas nas organizações?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da gestão do capital intelectual através dos recursos humanos inseridos nas empresas, com desenvolvimento e treinamento, já os específicos são compreender a gestão de pessoas e suas peculiaridades, entender o desenvolvimento e treinamento do capital humano e por fim estudar a gestão do capital intelectual sob a ótica da gestão de pessoas. A metodologia aplicada neste trabalho foi a revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados para discutir sobre o tema.

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DE PESSOAS

À primeira vista, vale destacar o que é a gestão de pessoas de acordo com um dos grandes autores brasileiros sobre a administração. Para Chiavenato (1999) a gestão de pessoas são várias políticas e práticas atuando em conjunto para conseguir gerir todas as pessoas que estão atuando dentro daquela empresa. Ainda, de acordo com algumas obras pode-se perceber que se compararmos a gestão de pessoas da antiguidade, podemos ver que ela se preocupava e era mais voltada para a questão de documentos, materiais e se preocupava mais com a produtividade dos funcionários.

Entretanto na contemporaneidade, Chiavenato (2008) destaca que a gestão pessoal agora está cada vez mais servindo para fazer uma agregação, aplicar recompensas aos melhores funcionários, desenvolvê-los, manter e monitorar as pessoas, e está buscando proporcionar competências e competitividade à organização.

Com isso, pode-se analisar que tudo isso que veio ocorrendo graças às mudanças proporcionadas pelos resultados do taylorismo, fordismo e Toyotismo. Haja visto que os administradores daquela época perceberam que estavam produzindo muito e os funcionários eram praticamente considerados mãos de obras descartáveis e substituíveis, a longo prazo, isso não era bom para as empresas, portanto, com o passar do tempo a gestão de pessoas foi se modificando e aprimorando-se (SOUZA, 2017).

Desde a sua origem é possível perceber que o setor de recursos humanos atuava de maneira mecanicista, com a imagem de que o empregado deveria obedecer ao chefe, dessa forma o controle era centralizado, no entanto, com o passar do tempo foi percebido que esse modelo tradicional apresentava alguns problemas, visto que se passou a ver o trabalhador como algo que iria além do capital humano, ele poderia servir como um fator competitivo para a organização, as empresas começam a perceber que precisavam das pessoas para que pudessem alcançar o sucesso (SOUZA, 2017).

Nesse contexto surge a gestão de pessoas como uma atuação gerencial, que objetiva a cooperação daqueles indivíduos que atuam na empresa, para que os objetivos comuns sejam alcançados, buscando a melhor maneira para gerir os sujeitos, para que assim se possa utilizar o melhor que eles tiverem para oferecer (SOUZA, 2017).

O conceito de administração de recursos humanos, traz consigo a ideia de que só se é percebido os processos como o recrutamento, a seleção, a remuneração e também o treinamento de pessoas, no entanto, a gestão de pessoas vai mais afundo do que esse conceito, visto que ela compreende todas as funções que apresentam ligação com as pessoas nas empresas, para que assim sua atuação esteja alinhada com as estratégias globais que a empresa apresenta (STADLER; POMPOLINI, 2014).

A administração de recursos humanos é a gestão mais dinâmica, que tem por foco o desenvolvimento e também a motivação das pessoas, preocupando-se com os interesses dos colaboradores, já a gestão de pessoas tem sua gestão focada no gerenciamento com e para as pessoas, na mesma os colaboradores são vistos como talentos, que tem diversas habilidades e capacidades, com o objetivo de levar a empresa ao sucesso (KNAPIK, 2012).

A depender da forma em que as pessoas são gerenciadas, é possível potencializar os pontos fortes e até mesmo as fraquezas de uma organização. Os gestores e o setor de gestão de pessoas são responsáveis por criar uma relação positiva e de colaboração entre os funcionários (KNAPIK, 2012).

O que difere a visão atual da tradicional é a forma de tratar as pessoas, os colaboradores podem ser tratados como recursos ou parceiros da organização. Como recursos, a visão tradicional, os funcionários são padronizados, inertes, tendo que ser administrados, ou seja, as pessoas acabam sendo consideradas patrimônio da organização. Outra visão é ter as pessoas como parceiras, dessa maneira elas fornecem conhecimentos, habilidades, competências, dentre outras coisas para a empresa. Sendo assim as pessoas são consideradas capital humano e também intelectual da organização (CHIAVENATO, 2014).

A gestão de pessoas é algo que pode ser considerado fácil e difícil ao mesmo tempo, a dificuldade está nas diferenças individuais de cada ser humano, já a facilidade se encontra no fato de que todo ser humano quer ser tratado com justiça, por meio de uma gestão de pessoas correta é possível alcançar de maneira mais fácil os objetivos da organização (RIBEIRO, 2012).

Por um longo período a Gestão de Pessoas foi vista como algo que só trazia gastos para a empresa, no entanto o seu valor tem sido notado ultimamente. É por meio da mesma que ocorre o desenvolvimento do colaborador, permitindo a ele uma melhor qualificação, trazendo benefícios para a organização, uma vez que o mesmo se torna mais produtivo. A administração de pessoas não é uma tarefa fácil, dessa forma a Gestão de Pessoas vive em busca de formas para que o colaborador tenha uma boa vida dentro das empresas, mostrando aos mesmos a sua importância para aquela organização, valorizando-os, promovendo dessa forma motivação e qualidade de vida no trabalho (RIBEIRO, 2012).

Segundo Chiavenato (2014) a Gestão de Pessoas tem seu contexto geral formado em uma interdependência duradoura entre as pessoas e as organizações.

Sendo que de um lado estão as pessoas que passam uma parte de suas vidas trabalhando em alguma organização e do outro a organização que depende das pessoas para poderem alcançar o sucesso. As organizações dependem de forma direta e essencial das pessoas, seja para operar, produzir bens e/ou serviços, atender clientes e até mesmo para conseguir atingir seus objetivos e competir no mercado. Sem as pessoas não tem como a organização existir, pois são elas que dão vida, energia, criatividade, entre outras coisas, nisso é possível perceber a dependência mútua que existe entre a organização e as pessoas.

Para Kops, Silva e Romero (2013) a expressão gestão de pessoas envolve muito mais que práticas e políticas, envolve também uma visão estratégica de pessoas que estão ligadas à organização, sendo esse o novo papel dessa área. Esse papel diz respeito a ter a pessoas como parceiras e não simplesmente recursos para a empresa, dessa forma uma pessoa possui sua complexidade e subjetividade não podendo simplesmente ser administrada.

Stadler e Pampolini (2014) afirmam que a Gestão de pessoas está à frente do conceito de recursos humanos, uma vez que o mesmo é tido apenas como recrutamento, remuneração e treinamento, o primeiro está verdadeiramente ligado a todas as funções das pessoas dentro do ambiente laboral. Dentro da organização o objetivo da gestão de pessoas é proporcionar meios de intermediar as relações de trabalho, é um órgão essencial ao que diz respeito ao alinhamento de objetivos pessoais com os organizacionais.

São diversos os benefícios da utilização prática dos conceitos da Gestão de Pessoas, dentre eles está a manutenção da boa relação entre o colaborador e empregador, o que causa o aumento da produtividade e dessa forma o aumento nos lucros da empresa, desse jeito desenvolver boas políticas acabam por causar um aumento nos ganhos financeiros. A Gestão de Pessoas serve como um auxílio para que a empresa alcance objetivos tanto econômicos como de reconhecimento, além de ter a competitividade aumentada, visto que a mesma prepara os colaboradores, as deixando motivados e treinados (SOUZA, 2017).

Uma empresa bem-sucedida é aquela que está sempre atenta para analisar o crescimento, prosperar e manter o equilíbrio sobre os investimentos e dos empregados quando utiliza uma filosofia conjunta. A gestão de pessoas é a função que permite a colaboração

positiva dos empregados para descobrir talentos e para alcançar objetivos individuais de cada trabalhador (STADLER; PAMPOLINI, 2014).

A gestão de pessoas, compõem na organização um subsistema social de motivações e o objetivo geral é identificar pessoas como instrumentos mais importantes para a empresa. É a partir das pessoas que as empresas definem ações estratégicas e operacionais, o que levam os empresários a obterem lucro e nesse sentido o setor de recursos humanos torna-se um dos principais setores da empresa, pois é ele que vai cuidar do material humano da empresa. Nos últimos anos aconteceram severas mudanças nos níveis empresariais, às pessoas que executavam unicamente as tarefas em que lhe eram atribuídas, já se comportam de outra maneira. Os gestores de recursos humanos já não se limitam a realizarem recrutamentos e seleções de novos funcionários, pois atualmente têm de assumir um papel mais atrativo no planejamento estratégico da empresa, fazendo dos funcionários seu principal instrumento (STADLER; PAMPOLINI, 2014).

Essas atividades englobam também, a administração de conflitos, motivação, retenção de talentos, planejamentos de metas, gestão de projetos, treinamentos para motivar, recompensar e remunerar pessoas. Os profissionais que atuam neste setor geralmente são da área de administração, psicologia e gestão de Recursos Humanos.

TREINANDO E DESENVOLVENDO O CAPITAL HUMANO NAS ORGANIZAÇÕES

A forma como alguém se expressa constitui uma base fértil na análise das suas motivações, bem como um eixo de ligação entre a sua biografia de vida e a sua relevância de cada experiência vivida dentro desse contexto pessoal e único.

No início do século passado, o termo competência foi incorporado à linguagem organizacional, sendo utilizado para qualificar a pessoa capaz de desempenhar eficientemente determinado papel (CARBONE et.al, 2005).

A gestão por competência é a ferramenta básica para conduzir o processo para os colaboradores atingirem as suas metas e os objetivos da organização através das competências e das técnicas comportamentais, portanto não é possível ter um modelo de gestão por competência se a empresa não tiver clara e definida qual é a sua visão, ou seja, onde ela pretende estar daqui a alguns anos.

Sveiby (1998) considera competência como um sinônimo de conhecimento e de saber oriundos de fatos e de informações. Embora reconheça que a competência de um indivíduo consiste em cinco elementos mutuamente dependentes - conhecimento explícito; habilidade; experiência, julgamento de valor e rede social - para o autor, todos esses elementos se resumem em um só: o conhecimento, porque é o único que está presente em todos os outros.

A avaliação do desempenho por competência, visualizar o quanto o colaborador contribui para a empresa, e a partir desse ponto, passa a ter a forma de remunerá-lo dentro dos parâmetros da empresa, sem causar problemas para a organização. Porém, muito se diz sobre a avaliação de desempenho por competência no qual por meio das pessoas, a empresa cumpra na plenitude a sua estratégia, justificando a sua missão e alcançando determinada visão.

De acordo ainda com Faria et al (2003) hoje em dia em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar,

no processo de desenvolvimento de seus colaboradores, não só o conhecimento e as habilidades, mas também as questões sociais e atitudinais relacionadas ao trabalho.

Segundo Dutra (2001) a competência é compreendida por muitas pessoas e por alguns teóricos da administração como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades, no entanto, esta definição, não garante que o detentor dos atributos de uma dada competência aja com competência para determinada situação.

Avaliar pessoas, no entanto envolve mais complexidade do que avaliar, por exemplo uma máquina, pelo universo finito de fatores, na avaliação da máquina é possível a elaboração de planilhas comparativas, o que já não é tão simples com as pessoas, onde a combinação de fatores é maior e a tabulação torna-se complexa, ou em um esforço de simplificação, torna-se imprecisa dificultando a comparação entre os indivíduos avaliados.

Alguns autores associam a noção de competência não apenas a pessoa, no plano individual, mas também a equipes de trabalho ou mesmo a organização por completo, pois como destaca Zarifian (1996), que não se deve desconsiderar a dimensão da equipe no processo produtivo, sendo para esse autor em cada grupo de trabalho se manifesta uma competência coletiva, que é mais do que a simples soma das competências de seus membros, tornando o efeito de sinergia entre as competências individuais e as interações sociais existentes no grupo.

Como instrumentos de um mesmo construto, melhor seria cunhar o termo gestão de desempenho baseada nas competências, uma vez que este considera o caráter de complementaridade e interdependência entre competência e desempenho. Parece preciso integrar, em um único modelo de gestão, as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação de desempenho, a partir de um diagnóstico das competências essenciais à organização, desde o nível corporativo até o individual (GUIMARÃES et al. 2000).

Na aplicação do modelo de gestão por competências, há possibilidades ainda de avaliar o impacto das práticas de gestão de pessoas por competências nos resultados da organização, avaliando a eficácia relativa dessas práticas para os diversos resultados por ela desejado. Atualmente já é possível testar diretamente o impacto das competências nos resultados da organização.

Porém, como propõem Fleury e Fleury (2001, p 24):

Há três grandes blocos de competência num deles, denominado compreensão de negócio, estão presentes aquelas “[...] relacionadas à compreensão do negócio [...]” em função de seus objetivos, do mercado da clientela dos competidores, assim como do contexto político social mais amplo. No segundo bloco, aparecem as competências técnico- profissionais características de determinada ocupação, atividade ou operação. No terceiro são colocadas as competências sociais entendidas como aquelas necessárias “[...] para interagir com as pessoas [...]” (FLEURY E FLEURY,2001 p,24).

Segundo Costa (2015), sobre benefícios do recrutamento e seleção por competências vale ressaltar um dos mais importantes, o caráter assertivo quanto ao preenchimento dos requisitos necessários para a vaga. Nesse sentido, pode-se prever um melhor desempenho futuro do profissional escolhido dentro da corporação, pois a probabilidade de erros torna-se menor em relação aos tradicionais modelos de recrutamento e seleção, garantindo uma maior aderência

a vaga pretendida, já que através da análise comportamental é possível examinar como o candidato se comporta em situações de pressão, nos relacionamentos interpessoais e em casos que demandem a tomada de decisões.

Como os recursos informatizados acabam surgindo à medida das necessidades de apoio aos fluxos de informação das empresas, conclui-se que pelo estado em que as implantações da linha administrativa da gestão por competências, o surgimento de base de dados modelados para tal ainda estão por vir, de forma que este estudo certamente virá a contribuir de forma significativa na concepção desses sistemas que mais cedo ou mais tarde se farão necessários dentro das organizações.

A fim de atender aos desafios para a retenção de talentos e também o futuro dos negócios, o T&D pressupõem uma ampla gama de ações de aprendizado, que vão desde o treinamento dos funcionários para as tarefas atuais, até o compartilhamento de conhecimento para melhorar o horizonte de negócios e o atendimento ao cliente sempre aliado às novas tecnologias para atender assim suas metas e objetivos (NOE,2015).

Além disso, concentra-se no desenvolvimento da carreira do funcionário e na expansão da eficácia seja individual, em grupo ou organizacional. Um programa abrangente de treinamento e desenvolvimento ajuda a deliberar sobre o conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para atingir os objetivos organizacionais e também para criar vantagem competitiva (NOE,2015).

A fim de garantir que os funcionários estejam adequadamente bem desenvolvidos no que tange às habilidades, conhecimentos e comportamentos para executar suas tarefas, o treinamento e o desenvolvimento desempenham seu papel crucial.

Além disso, é preciso que o treinamento seja pautado no fato que os funcionários aprendam por aprender. Pois a simples oferta de programas de treinamento não é o bastante para conseguir o apoio e investimento de executivos e estabelecer a credibilidade do setor do (T & D) junto aos gerentes e funcionários (REICHEL,2008).

Da perspectiva da empresa, o que os funcionários aprendem contribui para o desenvolvimento de ativos intangíveis como é o caso do capital humano, que é a soma de conhecimentos através de habilidades avançadas com entendimento do sistema e criatividade através da motivação para oferecer produtos e serviços de alta qualidade (MADRUGA, 2018).

O CAPITAL INTELECTUAL DAS ORGANIZAÇÕES SOB A ÓTICA DA GESTÃO DE PESSOAS

Hoje a gestão humana tem um papel novo e extraordinário, porque as pessoas são os maiores ativos das organizações, portanto é uma questão com a cultura organizacional, em atrair ampliar e manter o interesse de profissionais habilidosos e que estejam em harmonia com os valores e missão da empresa.

Novas políticas organizacionais são elaboradas afetando diretamente ou indiretamente o comportamento e os objetivos de vida e de carreira dos trabalhadores. Por esse motivo os trabalhadores devem estar sempre atentos ao que está acontecendo à sua volta. Ser e estar alienado tanto na área técnica como na área comportamental, atualmente representa estar ultrapassado, o que impede o seu próprio crescimento.

De acordo Boas e Andrade (2009), discorrem que os ativos intangíveis são os responsáveis diretamente pela inovação e competitividade que é representada pelo capital humano, ou seja, um conjunto de talentos inatos a certas pessoas que devem ser direcionados para trabalhar dentro da organização que atuará como agente de adequação dos níveis de mudanças externas aos internos, mantendo a organização sempre atualizada em relação à sua comunidade na busca constante da competitividade e sua conseqüente melhoria que dificulta assim a cópia pelos seus concorrente objetivando a vantagem competitiva.

As pessoas são alicerces da organização e utilizam suas habilidades, capacidades, experiências e conhecimentos como ferramentas para conseguir novos recursos e alcançar os resultados esperados pela empresa, portanto o homem coloca à disposição destas diversas habilidades, como executar tarefas e atividades, influenciar e modificar o comportamento humano dos outros e ter ideias baseadas em seus conceitos e experiências.

Com uma facilidade absurda em lidar com os produtos eletrônicos e internet, é possível considerar que são extremamente digitais. Pode-se compreender que, por meio do aumento da população, é provável que os cargos nas empresas sejam ocupados a maior parte por essa população. Sendo assim, há conflitos entre essas gerações, pois elas são competitivas por um espaço que torna a empresa restrita, e com isso gera aumento de produtividade e redução de custos. Esses ambientes empresariais, tornam-se cada vez mais complexos (BOAS; ANDRADE, 2009).

As organizações precisam de um equilíbrio entre os jovens e os veteranos. Os jovens precisam das experiências constantemente dos veteranos, auxiliando assim com a facilidade na utilização de tecnologias, mostrando para a organização que todos tem que respeitar e não desprezar o conhecimento de ambos (BOAS; ANDRADE, 2009).

Um dos desafios da Geração Y está em descobrir quais suas expectativas no mercado de trabalho, pois as gerações anteriores tendem a perder a paciência com os jovens Y, devido seu conhecimento, foco e falta de comprometimento. Novos costumes culturais surgem com uma grande velocidade, ocorrendo uma constante adaptação tecnológica (LIPKIN; PERRYMORE, 2010).

Para Oliveira (2016) é determinante lembrar que as mudanças não ocorrem todas juntas, mas vão se instalando em diferentes ritmos. Mas não é somente na tecnologia que está o desafio da adaptação, mas também no comportamento das pessoas que são comandadas pelas suas atitudes.

Esses elementos formam um padrão diferenciado de relacionamento, também mudaram a forma de conexões com as referências do passado.

Segundo Oliveira (2016, p.18):

Um erro frequente é pressionar as pessoas a adotar posturas e fazer escolhas usando as mesmas premissas que foram utilizadas com sucesso em outra época. Parece óbvio que essa atitude irracional dificilmente trará efeitos positivos, entretanto é isso mesmo que as pessoas são julgadas, principalmente os jovens. Um exemplo de premissa deslocada no tempo é a questão da relação do empregado e a empresa. Por muito tempo, valorizou-se o funcionário que dedicava toda sua vida a uma mesma corporação. Atribuíam-se a esse servidor algumas características comportamentais que certamente moldariam seu futuro profissional, contudo, no contexto atual, dificilmente seriam consideradas.

Nesse aspecto Oliveira (2016) relata que o potencial é determinante para as pessoas dessa nova geração, quando um jovem aproveita as oportunidades que surgem. Pode ser considerado como um indivíduo que necessita alinhar os fatores com diferentes perspectivas ou qualquer outro desejo pessoal.

O mesmo autor, acima referenciado, retrata sobre o talento dos jovens, pois são pessoas talentosas que normalmente possuem uma grande insatisfação interna com seu próprio desempenho, elas se cobram muito com as tarefas e procuram sempre um autodesenvolvimento e se tornam muito mais exigentes consigo mesmas.

Neste aspecto, pode-se compreender que estes profissionais buscam por trabalhar com autonomia, porém é indispensável os mentores para conseguirem executar seus talentos. Estão sempre abertos a expor suas habilidades, porém uma vez que cometem erros tem consciência das suas limitações. Esses perfis de profissional na maioria das vezes buscam desenvolver constantes desafios, além de suas habilidades e interesses.

Segundo Oliveira (2016, p.56):

As empresas aumentaram as exigências de qualificação acadêmica dos novos funcionários e passaram a pressionar os veteranos para que buscassem se aprimorar. Essa pressão foi muito mais intensa nos gestores, que, de repente, se viram obrigados a voltar aos estudos para manter-se em suas posições profissionais. Começava assim, o tempo do zíper competitividade no trabalho. A partir de então, seria cada vez mais desafiador alcançar um emprego e mantê-lo.

Os jovens atualmente tendem a iniciar nas organizações por volta de 21 anos. Observam o mercado de trabalho e suas crescentes exigências, então eles vêm cada vez mais qualificados. Ou por outro lado, vem quase sem nenhuma experiência profissional (OLIVEIRA, 2016).

Os gestores desenvolvem também seu trabalho, e por consequência não estão dispostos a afetar seu desempenho no ambiente de trabalho. É muito importante que o jovem desenvolva uma forma de se autoavaliar, sem ficar dependendo totalmente de feedback, pois em algum momento descobrirá que ela não é essencial para exercer suas atividades (CORNACHIONE, 2010).

Já Oliveira (2016), discorre que essas pessoas estão preocupadas desde muito cedo com os valores, com seu bem-estar e principalmente com o enriquecimento. Os jovens Y apresentam um comportamento que também era apresentado nas gerações anteriores, porém com modelos muito diferentes.

Os novos desafios exigem que eles tenham uma profunda capacidade de se adaptar aos ambientes. Por exemplo, os jovens da nova geração estão dispostos a fazer de tudo para atingir seu objetivo na sua carreira, mas na maioria das vezes eles estabelecem um prazo irreal para a realidade que se encontram (OLIVEIRA, 2011).

A estratégia de carreira dos jovens, segundo o Cornachione (2010), é que esses jovens priorizam a própria qualificação e desprezam os fatores culturais corporativos. Afirma, ainda que por meio dos resultados, acabam com muita ansiedade e abandonam o emprego frustrados pelo fracasso, por não ser exatamente como eles esperam, eles alegam falta de desafios e partem para começar tudo novamente em uma outra realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos indicadores de competitividade e, talvez aquele que se constituiu no alvo das preocupações dos gestores de pessoas, é sua capacidade de formar e manter capital intelectual, evitando a dança das cadeiras, acarretando a perda de talentos. Por isso é de extrema relevância refletir sobre os fatores que atraem um profissional em seu ambiente de trabalho, percebendo assim, que hoje, a lealdade de um colaborador está atrelada a um conjunto de condições diferentes das que eram de valor anteriormente, destacando a estabilidade, plano de benefícios abrangentes ou possibilidades de trabalhar em uma grande corporação já não atraem tanto talentos.

Ao que se sugere, o dinheiro não é motivador, nem capaz de reter talentos, já que nenhum dos mecanismos mais efetivos à motivação e à retenção está associado a recompensas pecuniárias. Este fato confirma nossa suposição inicial, levando-nos a concluir que há gastos desnecessários nas organizações. No entanto, pelas pessoas não serem iguais em conformações, desejos e necessidades, diferentes também serão seus objetivos e motivações, não cabendo, ao que parece, os mesmos estímulos a todos. Como cada um é cada um, torna-se arriscado afirmar que recompensas pecuniárias e indiretas são incapazes de motivarem e reterem talentos, e consequentemente a valorização do capital intelectual nas organizações.

REFERÊNCIAS

- BERGUE, S. Gestão de pessoas em organizações públicas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.
- BRANDÃO, HP.; BAHRY, C. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 2, n. 56, p. 179-194, abr./jun. 2005.
- BOAS, Ana Alice Andrade; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Gestão Estratégica de Pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- CARBONE, P.P, B, H.P. Gestão por competências e gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: FGV,2005.
- COSTA, C.C.S. Recrutamento e Seleção por Competências, XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 13 a 14 de agosto de 2015.
- CHIAVENATO, I. Administração de recursos humanos. Barueri: Manole, 2014.
- FLEURY, A., Fleury, M. T.L. Estratégias empresariais e formação de competências, São Paulo: Atlas, 2001.
- FARIA, M.F & Brandão, H.P. Competências relevantes a profissionais da área de T & D de uma organização pública do Distrito Federal. Revista de administração Contemporânea, 2003.
- FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. Gestão estratégica de pessoas com foco em competência. Ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- RABAGLIO, Maria Odete. Seleção por competências. São Paulo: Educator, 2001.
- SVEIBY, Karl Erik. A Nova riqueza das organizações. 2a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- ZARIFIAN, P.A. Gestão pela competência, Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
THE IMPORTANCE OF PLAYING IN THE CONTEXT OF CHILD EDUCATION
LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Kátia Cristina de Lima e Silva

SILVA, Kátia Cristina de Lima e. **A importância do lúdico no contexto da educação infantil.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 24-34, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente artigo decorre de uma pesquisa bibliográfica, objetivando destacar a importância do lúdico para a educação infantil como elemento facilitador da aprendizagem vislumbrando a ludicidade em favor da educação infantil à luz de autores renomados com a proposta de uma análise e considerações do processo ensino-aprendizagem através do importante papel que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos exercem no desenvolvimento da criança. Para isso se faz necessário saber o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental analisar o papel do educador neste processo lúdico, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona. Faremos algumas considerações importantes sobre os jogos e brinquedos. Desta forma, espera-se oferecer uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança, desmistificando assim o papel do brincar, que não é apenas um passatempo e sim objeto de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Aprendizagem. Desenvolvimento. Lúdico. Educação. Infantil.

ABSTRACT

This article stems from a bibliographical research, aiming to highlight the importance of play for early childhood education as a facilitating element of learning, envisioning playfulness in favor of early childhood education in the light of renowned authors with the proposal of an analysis and considerations of the teaching-learning process through the important role that games, play and toys play in child development. For this, it is necessary to know the meaning of playing, to conceptualize the main terms used to designate the act of playing, making it also essential to analyze the role of the educator in this playful process, and also the benefits that playing provides. We will make some important considerations about games and toys. In this way, it is expected to offer a more conscious reading about the importance of playing in the life of the human being, and especially in the life of the child, thus demystifying the role of playing, which is not just a hobby but an object of great value in the learning and child development.

Keywords: Learning. Development. Ludic. Education. Childish.

ABSTRACTO

Este artículo surge de una investigación bibliográfica, con el objetivo de resaltar la importancia del juego para la educación infantil como elemento facilitador del aprendizaje, visualizando la lúdica a favor de la educación infantil a la luz de autores de renombre con la propuesta de un análisis y consideraciones de la proceso de enseñanza-aprendizaje a través del importante papel que juegan los juegos, juegos y juguetes en el desarrollo infantil. Para ello, es necesario conocer el significado de jugar, conceptualizar los principales términos utilizados para designar el acto de jugar, por lo que también es fundamental analizar el papel del educador en este proceso lúdico, así como los beneficios que proporciona el jugar. Haremos algunas consideraciones importantes sobre juegos y juguetes. De esta forma, se espera ofrecer una lectura más consciente sobre la importancia del juego en la vida del ser

humano, y en especial en la vida del niño, desmitificando así el papel del juego, que no es solo un pasatiempo sino un objeto de gran valor en el aprendizaje y desarrollo infantil.

Palabras clave: Aprendizaje. Desarrollo. Lúdico. Educación. Infantil.

INTRODUÇÃO

Brincar significa divertir-se, entreterem-se em jogos, passatempos infantis; brincadeiras são as ações de brincar, e brinquedo é aquilo que se usa para brincar.

Ao brincar o sujeito trabalha com diferentes estruturas mentais, cria, recria, elabora o seu pensamento, obedece a regras, traça metas e estratégias, se envolve emocionalmente e também fisicamente. É um processo que envolve imaginação, criatividade e disciplina em situações reais ou imaginárias nas quais também estão presentes as condições sociais e históricas da sociedade que se encontram inseridas.

O artigo de referência trata do deleite de economizar como processo educativo, mostrando que ao trabalhar com brinquedos não se abandona a seriedade e a importância do conteúdo que deve ser oferecido à criança, pois atividades lúdicas são necessárias para sua saúde e desenvolvimento porque permite o desenvolvimento da percepção, imaginação e sentimentos. Por meio de atividades lúdicas, as crianças se comunicam consigo mesmas e com o mundo, aceitam a existência dos outros, estabelecem relações sociais, adquirir conhecimentos e atingem seu pleno potencial. Pensamento recém-definido no desenvolvimento contínuo do pensamento individual em mudança contínua através do pensamento comum [...] (ALMEIDA, 1995, p.11). Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.

O referido artigo procura conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

Para tanto na primeira parte apresentar-se-á uma breve abordagem das teorias do lúdico na educação infantil, baseado em alguns autores dada a importância em relação ao tema. Num segundo momento serão dados alguns conceitos sobre o brincar, o jogo e as brincadeiras, por fim, entraremos na importância do lúdico na educação infantil, que é o cerne do presente artigo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

A educação infantil tem sido vista como uma fase importante para o desenvolvimento pleno e formação do sujeito. Ao longo da história da educação brasileira ocorreram diferentes formas de abordá-la. Hoje, a Educação Infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, sendo a etapa inicial da educação básica. Torna-se necessário, portanto, escolas próprias para crianças, e que acolha crianças, em espaços/tempos pensados especialmente para elas, respeitando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Atualmente, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 205, 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CFB, 1988, p. 1).

Pelas minhas observações e vivências na Educação infantil, foi possível perceber que alguns pais ainda vêm à escola de educação infantil como um local de cuidado, portanto precisa-se muito desmistificar esse conceito de educação infantil, para que assim se reconheça a verdadeira importância das escolas desde os primeiros anos de vida, sendo que estas têm responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

Neste sentido, é muito importante uma pedagogia participativa, que coloque as crianças como sujeitos participantes do seu processo de ensino/aprendizagem, instigue a curiosidade, a inquietação. Sendo as crianças sujeitos sócio histórico, produtores de cultura, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas de acolhimento, segurança, e acima de tudo, educação, construção da autonomia.

Para que isso aconteça é necessário que se faça um trabalho inicial com as famílias, para que elas percebam que o ambiente escolar é um espaço que vai além de cuidar e receber crianças para que os pais possam trabalhar, mas sim de acolhimento e desenvolvimento das várias competências.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem um importante papel no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e sociais das crianças quando o ambiente no qual se insere é favorável e desafiador na promoção de atividades que desenvolvam habilidades, competência e aprendizagens essenciais.

A BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas na Educação Infantil, definindo que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constitui-se como objetivos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.39)

Vygotsky (1984) define o lúdico como uma dimensão humana que recorre aos sentimentos de espontaneidade de ação e liberdade. Assim o lúdico atrai a diversão através de atividades descontraídas, as quais desobrigam da intencionalidade ou vontade alheia. Portanto, Vygotsky (1984, p.125) “considera a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento cognitivo”. Pois para ele, a ludicidade é uma relevante ferramenta para a prática pedagógica, ao estimular gestos, desenhos a partir da representação simbólica do brinquedo, dos jogos e brincadeira.

Mediante a esse contexto se faz necessário que os educadores possam analisar sobre a sua importância no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento infantil, observando assim a necessidade da inserção de atividades que levem as crianças a observar seu ambiente escolar de forma prazerosa.

Com tantas inovações, transformações, os docentes enfrentam novas exigências, e novos desafios, sendo o planejamento fundamental para um trabalho de qualidade, e para isso

é preciso ouvir as crianças e reconhecer o conhecimento de mundo das mesmas, vê-las como um ser histórico e social, com direitos e responsabilidades, alguém com vontades próprias, assim como:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2012. p.18).

Sendo assim é muito importante entender que a criança está em constante aprendizado antes mesmo de entrar na escola, e observar. Levar em conta os conhecimentos prévios das crianças é algo essencial para o processo de aprendizagem.

O PAPEL MEDIADOR DO EDUCADOR NA ATIVIDADE LÚDICA

Ser professor de Educação Infantil, portanto, é uma busca contínua por saberes e experiências, uma vez que este deve instigar em seus alunos dúvidas, inquietações, para construir junto o ensino/aprendizagem, de forma significativa e prazerosa, “entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2012. p.19).

Sabemos o quanto é importante o papel do educador infantil, principalmente quando o assunto é o aprendizado através do lúdico, pois se acredita que o professor deve ser um agente transformador, inovador porque a educação infantil é a base de toda vida escolar, na qual tem início o pensar de um futuro cidadão.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder-alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhes as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (ALMEIDA, 1987, p.195).

Para se ter dentro de instituições infantis o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, é importante que a formação do professor e as condições de atuação sejam garantidas. Somente assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia a dia da escola ou creche.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo.

Ao propor atividades através das experiências lúdicas infantis obtemos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado. Estas descobertas podem definir critérios tais como: a duração do envolvimento em um determinado jogo; as competências dos jogadores envolvidos; o grau de iniciativa, de criatividade e autonomia que o jogo proporciona ao participante; a verbalização e a linguagem que acompanham o jogo; o grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo (emoção, afetividade etc.); a construção do conhecimento (raciocínio, argumentação etc.); comportamento social (cooperação, colaboração, conflito, competição, integração etc.).

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

Percebe-se com isso que se o professor tiver conhecimento e prazer, maiores probabilidades existem de que os professores/aprendizes se utilizem desse "modelo" na sua sala de aula. Nóvoa (1991), afirma que o sucesso ou insucesso de certas experiências marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

Ao aplicar os jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais em sala de aula, podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas.

No brincar espontâneo podemos registrar as ações lúdicas a partir da: observação, registro, análise e tratamento. Com isso, podemos criar para cada ação lúdica um banco de dados sobre o mesmo, subsidiando de forma mais eficiente e científica os resultados das ações. É possível também fazer o mapeamento da criança em sua trajetória lúdica durante sua vivência dentro de um jogo ou de uma brincadeira, buscando dessa forma entender e compreender melhor suas ações e fazer intervenções e diagnósticos mais seguros ajudando o indivíduo ou o coletivo. As informações obtidas pelo brincar espontâneo permitem diagnosticar: Ideias, valores interessantes e necessidades do coletivo ou do indivíduo; estágio de desenvolvimento da criança; comportamento dos envolvidos nos diferentes ambientes lúdicos; conflitos, problemas e valores.

Com isso podemos definir, a partir de uma escolha criteriosa, as ações lúdicas mais adequadas para cada criança envolvida, respeitando assim o princípio básico de individualidade de cada ser humano.

CONCEITUANDO A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Sabe-se que a criança está sempre em constante descoberta e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos.

Atualmente a criança é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade, diferente de como era vista antigamente.

Segundo o pesquisador francês Philippe Áries (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos.

O importante era que as crianças crescessem rapidamente para participarem do trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia através da prática, e os trabalhos domésticos eram considerados uma forma comum de educação. Os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos.

Foi entre os séculos XVI e XVII que a criança começou a ser percebida como um ser diferente dos adultos. A educação desse período pretendia torná-las pessoas honradas, portanto, a educação passou a ser teórica e não prática.

Já no século XVIII, a criança foi vista como alguém que precisava ser cuidada, escolarizada. Época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres. No século XX, surge um novo sentimento em relação à infância, havendo um crescimento significativo quanto ao conhecimento da criança.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, Brasil (1998):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (RCNEI, p.21, 1998).

Suas vivências e sentimentos respeitados fazem dela um ser único, singular, caracterizando assim seu eu interior, valorizando-se sua própria maneira de estar no mundo.

A criança é um ser em constante fase de crescimento capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Brasil, (1998) a infância é:

A infância é compreendida como construção histórica, social e cultural, portanto, suscetível a mudanças sempre que grandes transformações culturais ocorrem historicamente. Desse modo, considera-se a infância como tempo e condição de vida das crianças, como categoria geracional das sociedades (geração de indivíduos entre zero a 10-12 anos, com especificidades relativas à primeira e segunda infância constituída por dimensões: biológica-etária (relativa às características humanas); sócio--histórico-cultural (relativa às condições concretas de vida das crianças),bem como aspectos que marcam as diferentes infâncias, como a nacionalidade ,a classe social, o gênero, a etnia, a religião, entre outros. (RCNEI, 1998).

Sendo assim, a infância é um momento fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar. Essa etapa é considerada a idade das brincadeiras, com isso destaca-se o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra sobre o mundo em que vive.

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua (CHATEAU, 1954, p.14). A criança é um sujeito histórico e sua infância está baseada no contexto histórico em que vive e dessa forma a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e a cultura que a criança está inserida.

Na infância ocorrem vários processos de se associar o mundo e o meio em que a criança vive, quando isso ocorre, acontece uma aprendizagem significativa. Segundo Kishimoto (2001), a infância é também a idade do possível. Sendo assim, projeta-se sobre a criança a esperança de transformação social, mudança e renovação moral.

O BRINQUEDO A BRINCADEIRA EO JOGO

A ludicidade pode ser definida pelas ações do ato de brincar, e são organizadas em três eixos: o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano, trazendo referências da própria vida do indivíduo.

Apesar de a importância dos jogos e das brincadeiras parecer um assunto óbvio, ainda encontramos resistência a essas atividades em algumas escolas de Educação Infantil. Isso ocorre principalmente pelo desconhecimento das funções pedagógicas e da confusão conceitual quando se trata de identificar e definir o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O brinquedo, na concepção de Brougère (1995), é um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada a regras ou a princípios de utilização de outra natureza, representando, assim, a essência da infância. O brinquedo proporciona à criança a oportunidade de explorar o mundo, descobrir-se, entender-se, conhecer os seus sentimentos, suas ideias e reações. A criança constrói várias relações com o brinquedo e, nessa construção simbólica, ela está enriquecendo suas percepções e ampliando seus conhecimentos.

No primeiro contato com o brinquedo, a criança desenvolve a concentração à medida que busca atingir seu objetivo, adquirindo assim as primeiras noções de organização e atenção. O brinquedo é um ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento. Quando o brinquedo possibilita a participação de mais de uma pessoa, ele promove a sociabilidade. O fato de serem exigidas duas pessoas para carregar ou manusear um brinquedo, já predispõe o estabelecimento de um relacionamento que pode vir a ser muito construtivo.

A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade inerente à criança, que não requer hora marcada, planejamento e seriedade, e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. A brincadeira é um momento importante, já que a atividade desenvolvida pelas crianças, sozinhas ou em grupo, tem como objetivo compreender o mundo. A brincadeira desenvolve e enriquece a imaginação, além de ser a primeira preparação para as atividades mentais complexas. No brincar, a criança é colocada diante de desafios para além das exigências de suas atividades diárias, por exemplo, pode levantar hipóteses para tentar solucionar problemas propostos pelos adultos e pela realidade em que está inserida; desenvolve sua imaginação, constrói relações reais e elabora regras de organização e convivência, construindo assim uma consciência da realidade e a possibilidade de modificá-la.

Segundo Vygotsky (1984), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, nas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras.

Exemplos de brincadeiras que poderíamos citar e que são amplamente conhecidas: brincar de casinha, ladrão e polícia etc. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva como individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

Dessa forma é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas as atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras

resultantes desse movimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural da criança. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

A esse respeito o referencial Curricular Nacional para Educação infantil (1998, p.27):

A brincadeira é uma linguagem infantil, uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe oferece conteúdo para realizar-se (CNEI, p.27, 1998).

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: jogos de mímica, de cartas, de tabuleiro, de construção, de faz de conta, etc. Uma característica importante do jogo é a utilização, tanto por crianças, quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil.

O jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Durante o mesmo a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse mais do que uma realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p.156).

É de fundamental que as crianças participem ativamente dos jogos, desde a apresentação do jogo, a discussão das regras, as possibilidades de jogar, até a participação como elemento do conjunto de jogadores, pois isto contribui, certamente para as relações interpessoais e intrapessoais, além do desenvolvimento global da criança. O jogo está presente nas mais diversas fases e atividades da vida humana, englobando desde o desenvolvimento físico, psicomotor e cognitivo até o afetivo social (MAIA, 1993, p.36).

Brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, a brincadeira acompanha a criança em todas as fases do seu crescimento adquirindo diferentes características em cada uma delas. Mas brincar é mais importante que jogar, pois a brincadeira é uma linguagem natural da criança, enquanto que o jogo possui uma estrutura, regras, limites. O jogo não é característica hegemônica na infância, mas sim um fator no desenvolvimento (MAIA, 1993, p.36).

Sendo assim, entende-se que o brincar realizado de forma planejada é um recurso importantíssimo na educação infantil, contribuindo assim para desenvolver com significado o processo de aprendizagem da criança.

A LUDICIDADE

A palavra ludicidade vem de lúdico, segundo o dicionário de língua portuguesa contemporânea (CASTELEIRO, 2001), sua etimologia vem do grego que significa brincar/jogar, e está intimamente relacionada a espontaneidade, criatividade e liberdade, em

especial para que as crianças tenham a chance de se expressarem, ou mesmo, despertar sentimentos e compreensão sobre o mundo social em que está inserida.

A brincadeira é capaz de auxiliar a aprendizagem, estimulando e despertando nas crianças possibilidades para que valores como a cooperação, o respeito, com os colegas, seja possível ainda, desenvolver suas habilidades não só sociais, como afetivas ou morais.

Para Luckesi a Ludicidade está relacionada à experiência individual (1994, p.51):

O lúdico está no imaginário das pessoas, é totalmente subjetivo: O lúdico é o modo de ser o homem no transcurso da vida, o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são “expressões de experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de “ir e voltar” ‘entrar e sair,’ expandir e contrair”, contratar e romper contratos, o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu ‘ir e vir’, no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI,1994, p.51).

Sendo assim entende-se que é participando de atividades lúdicas que a criança vai reconhecendo a si e ao outro.

Kishimoto (2011), em seus estudos, tem evidenciado a importância do brincar como um recurso pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem desde os primeiros anos da educação escolar, pois apesar de o lúdico fazer parte do cotidiano da criança é ainda pouco utilizado metodologicamente para o desenvolvimento infantil, a partir de atividades planejadas e organizadas.

Pois com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, deles em atividades de contação de histórias e em outros conteúdos, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

Lucena (2016), discute sobre as relações entre o lúdico e os recursos pedagógicos, entendendo que há ganhos diversos na união desses dois aspectos. Para a autora, o desenvolvimento de recursos pedagógicos lúdicos, desde que adaptados e compatíveis ao período de desenvolvimento da criança suas necessidades, permitem aprimorar “seus saberes de forma interativa e participativa, sendo fundamental para o seu progresso cognitivo e intelectual e para a constituição de sua autonomia, exercício de cidadania e formação da identidade” (LUCENA, 2016, p. 9).

OS BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As brincadeiras, jogos, atividades criativas, conduzidas, ou não, pedagogicamente, abrem um leque de opções para que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem.

Piaget (1978), nos fala a respeito da ludicidade mostrando que ela tem um papel de destaque no desenvolvimento infantil no que diz respeito à linguagem, à cognição, a afetividade além dos aspectos sociais e motores:

O desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, pois, por meio deste universo a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor,

tornando importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor (PIAGET, 1978, p.123).

Para a criança, as brincadeiras são atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brincar contribui para a desinibição.

Como benefício social, a criança, através do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode ser vivida. Através dos jogos, a criança explica o mundo e a si mesma, através de um processo de subjetivação. Por exemplo, brincar de boneca representa para a criança uma situação que ela ainda vai vivenciar.

Como benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, que se tornam fáceis através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplina. Quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que o aprendizado aconteça. Concluindo, os benefícios didáticos do lúdico são altamente significativos. Mais que um passatempo, é um veículo indispensável para a promoção da aprendizagem, além de disciplinar o trabalho do aluno e incutir-lhe um rol de comportamentos necessários à formação como indivíduo.

Se considerarmos que o lúdico tem uma importância significativa no desenvolvimento infantil, ele deve ser com certeza o elemento norteador das ações pedagógicas na Educação Infantil (LUCENA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográfica realizada referente ao tema deste artigo, conclui-se que durante a infância a criança se torna única e singular, aprende a brincar e ao aprender ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando assim percepções e cada vez mais de socializa através de interações.

O referido trabalho teve como objetivo discutir a importância do lúdico para o ensino e a aprendizagem na educação infantil, tendo em vista que nessa faixa etária a criança tem no brincar uma forma de se apropriar do mundo que a cerca.

Sendo assim, com este trabalho, percebe-se que no processo de desenvolvimento infantil, o lúdico desempenha um importante papel seja para a diversão, como para o desenvolvimento do raciocínio, na tomada de decisões, na construção de valores, na socialização, entre outros aspectos que auxiliarão na sua formação adulta.

Para tal, precisa-se ressaltar o papel do educador infantil na inserção de ludicidade na prática pedagógica, pois o jogo, o brincar e a brincadeira são instrumentos fundamentais para que o desenvolvimento afetivo, social, físico e cognitivo da criança seja estimulado.

Pode-se dizer que o lúdico é uma forma de aprendizagem que merece muito nossa atenção, pois é através dele que são oportunizadas experiências inteligentes praticadas com emoção que possibilitam o desenvolvimento infantil.

Sendo assim o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas

potencialidades; e que este deve ter seu espaço garantido nos mais variados momentos de sua infância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995
- Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.
- CASTELEIRO, L.M. (coord.). Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea. Lisboa: Academia das ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1954.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, T. M.(org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LUCENA, M.D. de. Importância do lúdico na educação infantil. 2016. 24 f. Artigo Científico (Licenciatura em pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.
- LUCKESI, C.C. O lúdico na prática educativa. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 22, p. 119-120, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.
- VYGOTSKY, L. S. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
THE IMPORTANCE OF THE LITERACY PROCESS
LA IMPORTANCIA DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Luciana Regina de Sousa

SOUSA, Luciana Regina de. **A importância do processo de alfabetização**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 35-41, julho/2 022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Em um cenário de crise na educação brasileira é importante reafirmar a importância do processo de alfabetização. Longe de ser considerado uma tarefa fácil, de mera reprodução de palavras e cuidado com as crianças, alfabetizar exige planejamento e metodologia. Não se prendendo a este ou aquele método, verifica-se a importância de uma abordagem integral, onde o alfabetizar, associe-se ao letramento, fomentando um processo contínuo dentro e fora da escola que impulse o aluno na busca, aquisição, interpretação e construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Desafios. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT

In a scenario of crisis in Brazilian education, it is important to reaffirm the importance of the literacy process. Far from being considered an easy task, of mere reproduction of words and care for children, literacy requires planning and methodology. Not sticking to this or that method, there is the importance of an integral approach where literacy is associated with literacy, fostering a continuous process inside and outside the school that drives the student in the search, acquisition, interpretation and construction of knowledge.

Keywords: Literacy. literacy. Challenges. Learning. School.

ABSTRACTO

En un escenario de crisis en la educación brasileña, es importante reafirmar la importancia del proceso de alfabetización. Lejos de ser considerada una tarea fácil, de mera reproducción de palabras y cuidado de los niños, la alfabetización requiere planificación y metodología. Sin ceñirnos a tal o cual método, está la importancia de un enfoque integral donde se asocie lectoescritura con letramento, propiciando un proceso continuo dentro y fuera de la escuela que impulse al estudiante en la búsqueda, adquisición, interpretación y construcción del conocimiento.

Palabras clave: Alfabetización. literatura. Desafios. Aprendizaje. Escola.

INTRODUÇÃO

Não há como manter e aprimorar as conquistas da civilização humana sem a busca constante pelo conhecimento, seu progresso e inovação. As gerações atuais gozam do privilégio de serem continuadoras de um imenso caudal de conhecimentos acumulados por milênios, que revela até onde a humanidade chegou e poderá chegar.

Negligenciar a busca e aquisição de conhecimento é condenar pessoas e gerações inteiras a perda dos conhecimentos acumulados, bem como as chances de progresso e busca do bem-estar e até mesmo, a luta pela construção de uma sociedade menos desigual sócio e economicamente, e a geração de novos saberes e cultura (SANTANA, 2015).

Por isto, a cada nova geração, a cada novo aluno que ingressa no sistema escolar para o início da jornada alfabetizadora, há uma responsabilidade de toda a sociedade, pois daquele singelo passo, a criança dará outros rumo a conquista e usufruto de seus direitos e a manutenção da própria sociedade equitativa. Entendendo que a criança, quando chega à escola, traz consigo uma bagagem e um referencial de mundo próprios (FREITAS, 2010).

Alfabetizar não pode ser considerado como um processo simples, onde apenas a boa vontade impera. É necessário preparo, planejamento e empenho. Todavia, na realidade do ensino público brasileiro, há ainda outros obstáculos que vão além da falta em número de professores preparados e dedicados, há uma estrutura que dificulta o processo, minimizando as chances do real e efetivo aprendizado por parte da criança.

O cenário é complexo, da falta de professores alfabetizadores até a formação dos mesmos, no lento e deficitário caminhar da criança dentro das instituições de ensino, onde ano após anos de falhas e descaso, resulta em um futuro jovens e adultos analfabetos funcional.

Além da baixa performance dos alunos brasileiros nos exames internacionais posicionando o Brasil nas últimas posições em relação a outros países, o que alguns criticam questionando a metodologia de aplicação ou outro fator qualquer, ainda sim, um fato que corrobora a situação e a comprová, mesmo sem os indicadores internacionais, é a baixa performance nos próprios exames nacionais e no índice do já citado analfabetismo funcional. Ele, por si, é um fato que assombra o sistema de educação e exige mudanças imperiosas.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro, referente ao ano de 2009, apenas 27% da população entre 15 e 64 anos é plenamente alfabetizada. O levantamento ainda aponta que 52% dos brasileiros que estudam até a 4ª série conseguem atingir, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, onde estão classificadas pessoas com capacidade de ler e entender textos curtos, realizar operações de matemática simples, mas incapazes de fazer uma redação relatando como foi seu dia, ou de interpretar um artigo de jornal. Entre os alunos do ensino médio, apenas 41% apresentaram o nível pleno de alfabetização. E, não que possa chamar mais atenção, 29% dos estudantes que ingressam no ensino superior não dominam leitura e escrita (LEITE; CADEI, 2016, 15).

Neste trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema, será analisada a questão da importância da alfabetização. Todavia, será apresentado um breve panorama da crise instaurada na educação brasileira, que servirá de ponto reflexivo sobre a alfabetização atual e a possível busca por soluções.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O panorama da educação brasileira é revelado por indicadores que apontam que algo (ou muita coisa), não caminha bem. Temos altos índices de evasão, retenção, performance pífia em exames avaliadores ou diagnósticos nacionais e internacionais, uma crise da identidade do docente e na didática em si. Um conjunto de elementos que possibilita a formação de alunos sem uma real capacidade de compreender o mundo onde ele está e o lugar que ele ocupa no mesmo.

Gusmão (2010, p. 62), aponta que o contexto de crise ou calamidade está instaurado no cenário nacional, que a percepção é ampla e inegável, e que todos os atores sociais

envolvidos no processo (desde os alunos aos professores, passando pela sociedade e a mídia e chegando ao governo e órgãos internacionais) apontam que a situação é de uma crise profunda.

Barreira (2016, p. 155), indica que toda inovação tecnológica da contemporaneidade não impactou devidamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a tecnologia não chegou adequadamente na escola criando um distanciamento da mesma em relação à realidade social onde está inserida. Assim, temos uma escola que fala “sozinha” em um discurso desconexo com o mundo, onde o aluno vive, e este, não vendo relação entre o que vive e o que a escola ensina, desinteressa-se abandonando o processo de aprendizagem. Este abandono se figura como desinteresse, recusa, evasão ou fazendo o necessário para concluir o ano de estudo, sem que com isto, haja um real aprendizado.

Taddei (2000, p. 9), fala que não só a educação, mas a própria cultura ocidental, sofre com a falta de referenciais paradigmáticos, ou seja, o conhecimento escolar e acadêmico e seu acúmulo não estão mais se relacionando com a realidade social. Aqui temos a velha crítica que “na teoria tudo é ótimo, mas na prática...”. Talvez, a crise civilizatória apontada pelo autor seja um reflexo justamente do que ocorre nas escolas, onde gerações repetidamente ocupam os mesmos bancos e mesas, saindo com (ou sem) um conjunto de informações que são importantes, mas desconexas com a dinâmica social, econômica e tecnológica do presente.

Por fim, Farias (2015, p. 107), fala que a crise de identidade do professor é uma crise em relação ao conhecimento na sociedade contemporânea. Ou seja, o professor, não sendo o único detentor do conhecimento (e até mesmo da didática para buscar este conhecimento) passa a ter um esvaziamento da autoridade, do papel e da sua importância. Todavia, há um convite a repensar o como lidar com a crise:

A crise oferece a oportunidade de repensar preconceitos, conceitos já estabelecidos que costumavam dar respostas às questões, faziam parte daquilo que Arendt chama de senso comum e, muitas vezes, as respostas eram simplesmente seguidas como sendo o caminho certo. É por esse motivo que a reflexão sobre a crise toma um papel essencial para não se tornar apenas um pretexto para todos os problemas – no caso, da Educação – serem postos a nu e tratados como um vazio a ser preenchido para que a Educação assim passe a funcionar perfeitamente, ou seja, preencher esse vazio com o que estaria faltando no nosso modo de educar “tão atrasado” ou que “não acompanhou a evolução das tecnologias” ou ainda “tradicional”, frases que ouvimos repetidas vezes no discurso atual sobre a Educação contemporânea que precisa de soluções “modernas” (FARIAS, 2015, p. 37).

Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 150), alfabetizar é “ensinar”, “aprender as primeiras letras”, “ministrar” ou adquirir “instrução primária”. Já Soares *apud* Diogo e Gorette (2011, p. 2), conceitua alfabetizar como “ensinar a ler e escrever”. Nestas palavras podemos perceber um duplo sentido no processo, há o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Assim, alfabetizar é um processo social onde a participação e interação de sujeitos é fundamental. Martins e Spechela (2012, p. 5), indicam que uma pessoa alfabetizada é aquela que “domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita”.

Importante é entender a alfabetização como um processo social de interação, pois a partir disto, o conceito reveste-se de dinamicidade no sentido que é contínuo, onde a escola é uma parte do processo que começa antes dela e continua depois dela (MARTINS; SPECHELA, 2012).

Sendo um processo, a alfabetização tem um corpo próprio e método ou metodologia, isto quer dizer que se realiza de determinadas formas, ocorre e se desenvolve dentro de um sistema particular. Isto não significa que há um método único e universal, mas, há caminhos percorridos e lições aprendidas que servem como exemplos e modelos. Salienta-se que a aplicação da metodologia, dentro do processo de alfabetização em uma escola, é necessária.

Para a compreensão do método (ou dos métodos), o melhor uso e a correta aplicação, urge a preparação adequada do professor, que além de alfabetizar, compreenda a natureza e a forma de aprendizagem das crianças.

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização inicial, estão repletas de curiosidade e disposição para se apropriar da leitura e escrita. Esse é o momento de estimulá-las mesmas para o hábito da leitura e contato com a escrita, é uma das maneiras é o professor ler em voz alta para elas todos os dias histórias, poemas, letras de música, textos, notícias de revista e jornais entre outros recursos (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 7).

O professor alfabetizador, dotado de conhecimentos teóricos e experiência prática precisa ainda de um fator indispensável ao processo, o engajamento traduzido no compromisso. A tarefa iniciada por ele, mesmo com dificuldades e obstáculos, produzirá seus resultados paulatinamente. Não há pressa em alfabetizar, antes, a consciência que o tempo também faz parte do processo.

Dentro desta ótica, o professor alfabetizador deve entender o seu papel e postura pessoal no processo, já dito de interação. Não basta falar das letras e palavras, ele também precisa revelar em todos os aspectos que as mesmas letras e palavras são importantes para ele. Precisa entender e compreender o ponto de vista da criança e não alfabetizar a partir de seu próprio ponto de vista adulto (DUARTE *et. al.*, 2008, p. 5). Demonstrará, por meio de seu constante aperfeiçoamento, leitura e aquisição de conhecimento, que também aquele conhecimento (letras e palavras) é importante em sua vida. Sousa *et. al.*, (2017), aponta a necessidade de o professor alfabetizador tornar-se um mediador para o conhecimento, uma ponte, permitindo que a criança faça a construção e significação deste conhecimento dentro de si.

Infelizmente ainda no processo de alfabetização, professores, gestores, família e a própria sociedade acredita que basta um “cuidador” bem-intencionado, a assentada figura da “tia” que cuida e ensina as primeiras letras. Não significa menosprezar o papel da tia (irmã, mãe ou parente) no processo de alfabetização, mas indicar que o professor alfabetizador não pode prescindir da necessária formação para o trabalho específico.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p. 9).

Obviamente que a boa intenção conta, em muito no processo, e também o aspecto de cuidador no sentido de manifestar carinho e respeito por seus alunos. Há a realidade de muitos

profissionais que ingressam na educação infantil com a mentalidade de que “não é difícil lidar com crianças”, o que muitas vezes pode se traduzir em professores não engajados no processo.

A falta de compromisso por parte do professor, em vez de estimular, pode na verdade, desestimular as curiosidades e a disposição das crianças. É importante também que os professores tenham consciência ao escolher o método de alfabetização, optando por um que faça sentido para a criança, mostrando a importância do ato de ler e escrever e que esteja dentro da realidade de seus alunos, sendo então de grande importância o papel do alfabetizador (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 7).

Martins e Spechela (2012), indicam que existem vários métodos de alfabetização, todavia, a nível de organização, podem ser definidos em dois tipos: sintéticos e globais (analíticos).

Nos sintéticos, como o próprio nome sugere, a premissa é a soletração baseada na decodificação, repetição e memorização dos sons do fonema. “São métodos sintéticos: soletração, silabação, método fônico, método da abelhinha e o da casinha feliz, todos eles quando aplicados pelo professor, partem ensinando da soletração para a consciência fonológica” (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 8).

Nos globais, a premissa é a alfabetização por frases, histórias, contos, fábulas. Trata-se de um conceito distinto do método sintético que começa no fonema e parte para a palavra, frases e textos. O global começa da estrutura existente, decodificando-a até o fonema.

São considerados globais os seguintes métodos: métodos de conto, método ideovisual de Decroly, método natural Freinet, a metodologia de base linguística e psicolinguística, etapas de uma unidade, alfabetização a partir de palavra-chave, método natural, síntese dos passos de aplicação e o método Paulo Freire. Em todos esses métodos o professor deverá partir de textos ou orações até chegar às letras, ou seja, do maior para o menor (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 9).

Figura 1. Métodos de Alfabetização



Fonte: (MEIRELES, 2016).

São visões distintas de um mesmo processo, e há ainda visões intermediárias, o importante é entender a estrutura de cada método, sua viabilidade e aplicabilidade no contexto da escola e realidade de seus alunos. Também, o trabalho de alfabetização pode utilizar outros meios como imagens, brincadeiras e a própria música que pode gerar um envolvimento prazeroso em torno de fonemas e palavras (SOUSA et. al. 2017, p. 3).

Um ponto importante, na utilização dos variados métodos, é perceber que o alfabetizando deve apropriar-se da leitura e escrita, aos poucos, significando e ressignificando conceitos, o que novamente implica em uma concepção contínua do alfabetizar.

Assume-se que dentro do alfabetizar (em conjunto ou concomitantemente) ocorre outro processo que é o letramento, entendido como a relação com a cultura escrita no sentido de interpretar, contextualizar e utilizar a mesma (DIOGO; GORETTE, 2011, p. 5). De posse da capacidade de decodificar fonemas e interpretar palavras e textos, o processo de alfabetização associa-se ao letramento, dotando o aluno da capacidade de interpretar a cultura textual de sua sociedade.

Isto define um novo patamar nos métodos de alfabetização, que unindo o alfabetizar e o letrar, criam perspectivas que desejam ir além da decodificação de fonemas, sua soletração, repetição ou identificação em textos maiores. Parte-se para um método globalizante na construção do conhecimento, onde o contexto (família e sociedade) são aportes fundamentais ao trabalho realizado na escola.

No processo de aprendizagem da criança as duas modalidades de linguagem verbal dialogam-se na perspectiva do letramento, o qual vem sendo visto como um fator central, afeta a cognição por intermédio do desenvolvimento tanto na transformação conceitual do sujeito quanto na cultural, deve ser interpretado como algo geral que vai além da competência para a escrita. Crianças cujas famílias participam de atos de leitura desde muito cedo, vindo de familiares escrevendo e lendo, chegam à escola conhecendo muitos do uso e funções sociais da língua escrita, diferente de crianças oriundas e de famílias pouco alfabetizadas, entendem que texto escrito é aquele que a escola lhes apresenta (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 209).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo de alfabetização ligeiro e descuidado impactará em todo o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola. Na ausência de pré-requisitos e habilidades adquiridas na alfabetização e letramento, o aluno não conseguirá estruturar cada nova fase escolar, gerando lacunas que prejudicam a sua interpretação e ação no mundo que o rodeia.

O cenário de crise, onde o analfabetismo funcional ratifica o baixo índice dos alunos em testes nacionais e internacionais, provoca um novo olhar à educação, onde a busca por melhores métodos já não é mais opcional.

É de extrema importância e urgência entender que alfabetizar não é apenas um gesto de boa vontade e que a simples habilitação em pedagogia confere ao docente as habilidades necessárias de alfabetização. Conhecer estas habilidades e reconhecer que a tarefa exige cuidados, pode provocar mudanças positivas que irão impactar naturalmente na realidade escolar brasileira.

Não há tempo para amadorismo ou descuido, antes, reflexão, planejamento, capacitação e engajamento daquele que se dispõe a ensinar o mundo das letras e palavras na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro*, v. 1, p. 204-218, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- BARREIRA, Tathyana Gouvêa da Silva. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/publico/TATHYANA_GOUVEA_DA_SILVA_BARRERA_REVISADA.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, novembro de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas de Garça – FAHU/FAEF*, a. 4, n. 11, jan. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- FARIAS, Daniela Morel. Esvaziamento da autoridade da palavra do professor: uma reflexão psicanalítica sobre a crise contemporânea na educação. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-134639/publico/DANIELA_MOREL_FARIAS.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997.
- FREITAS, Lucélia Rodrigues de. Reinventando a Alfabetização. *Artigos, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a18.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA_BORGES_BUARQUE_DE_GUSMAO.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles de. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEITE, Flávia Regina; CADEI, Maria Magdalena Simmer. Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. *Revista Científica do Instituto Ideia, Rio de Janeiro*, n. 1, abr./set. 2016. Disponível em: <http://ideiaeduc.com.br/uploads/revista/pdf/desm/7N.01.2016/7n.01.2016_013.analfabetismo_funcional.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.
- MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. *Revista Ensaios Pedagógicos, Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, julho de 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- MEIRELES, Gabriela Silveira. Blog Professora Gabriela. Qual é a diferença entre o método sintético e o método analítico. Disponível em: <<http://professoragabrielameireles.blogspot.com/2016/03/quais-e-diferenca-entre-metodo.html>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- SANTANA, Maricélia de Aquino. O contexto do Programa de Alfabetização na Idade Certa: o desafio, a concepção e perspectivas dos professores. *Revista Fundamentos, Departamento da Educação da Universidade Federal do Piauí*, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3779/2180>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- SOUSA, Andressa Patrícia de; SANTOS E SILVA, Beatriz Nunes; OLIVEIRA, Roberta Paiva. Conhecendo a importância da alfabetização e letramento nos anos iniciais. *Cadernos da Fucamp*, v. 16, n. 25, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1000/723>>. Acesso em 23 jun. 2022.
- TADDEI, Renzo Romano. *Conhecimento, Discurso e Educação. Contribuições para a Análise da Educação sem a Metafísica do Racionalismo*. 2000. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-27022002-121434/publico/tde.pdf>> Acesso: 23 jun. 2022.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN CHILD EDUCATION
LA IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS Y EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Raine de Lima Cavalcanti

CAVALCANTI, Raine de Lima. **A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.42-50, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este artigo apresenta a temática “A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil”. A referida pesquisa buscou investigar a relevância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criatividade, do equilíbrio, da coordenação e da comunicação dos alunos. Para fundamentar a pesquisa utilizou-se os pressupostos teóricos BRASIL (1998), CARVALHO (1992), FREIRE (1999), KISHIMOTO (2011), LOPES (2006) entre outros, que serviram de norte para a elaboração deste trabalho. Após o estudo ficou evidente que os jogos e brincadeiras constituem-se por si só situações de aprendizagem. A escolha da temática se deu pelo fato de acreditar que na infância o brincar é intrínseco à constituição do ser criança. Por fim, por meio deste estudo, pode-se concluir que jogos e brincadeiras propiciam diversão e prazer enquanto se adquire a função educativa. Portanto, por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, estabelece relações sociais e constrói o seu conhecimento.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article presents the theme "The importance of games and plays in Early Childhood Education". This research sought to investigate the relevance of games and plays in the development of creativity, balance, coordination and communication of students. To support the research, the theoretical assumptions were used BRASIL (1998), CARVALHO (1992), FREIRE (1999), KISHIMOTO (2011), LOPES (2006) among others, who served as a guide for the elaboration of this work. After the study, it was evident that games and plays are in themselves learning situations. The choice of theme was due to the fact that in childhood, playing is intrinsic to the constitution of being a child. Finally, through this study, it can be concluded that games and plays provide fun and pleasure while acquiring the educational function. Therefore, through playful activities, the child communicates with himself and with the world, establishes social relationships and builds his knowledge.

Key Sword: Playful. Learning. Early Childhood Education.

ABSTRACTO

Este artículo presenta el tema “La importancia de los juegos y juegos en la Educación Infantil”. Esta investigación buscó investigar la relevancia de los juegos y juegos en el desarrollo de la creatividad, el equilibrio, la coordinación y la comunicación de los estudiantes. Para sustentar la investigación se utilizaron los supuestos teóricos BRASIL (1998), CARVALHO (1992), FREIRE (1999), KISHIMOTO (2011), LOPES (2006) entre otros, que sirvieron de guía para la elaboración de este trabajo. Después del estudio, se evidenció que los juegos y juegos constituyen situaciones de aprendizaje por sí mismos. La elección del tema se debió a que creemos que en la infancia el juego es intrínseco a la constitución del ser niño. Finalmente, a través de este estudio se puede concluir que los juegos y juegos brindan diversión y placer a la vez que adquieren la función educativa. Por eso, a través de actividades

lúdicas, los niños se comunican consigo mismos y con el mundo, establecen relaciones sociales y construyen su conocimiento.

Palabras clave: Juguetón. Aprendizaje. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho o assunto abordado será sobre “A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil”. A escolha do tema se deu pelo fato de acreditar que na infância o brincar é intrínseco à constituição do ser criança. Através do brincar os pequenos são capazes de criar e vencer seus próprios limites e construir suas próprias aprendizagens.

Os jogos e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das crianças da educação infantil. Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, se constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Partindo destas ideias, a partir das discussões e leituras acerca do tema proposto no artigo buscou-se responder a problemática de pesquisa: Como são trabalhados os jogos e brincadeiras na educação infantil?

O tema escolhido é primordial nos dias atuais, por isso visando compreender o lúdico como ferramenta fundamental para o processo educacional definimos como objetivos principais Investigar a relevância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criatividade, do equilíbrio, da coordenação e da comunicação dos alunos. Para tanto, por meio dos jogos e brincadeiras as crianças interagem umas com as outras desenvolvendo suas habilidades, ampliando seu intelecto sem ter a “obrigação” de aprender; tudo acontece de forma espontânea e prazerosa.

A metodologia deste trabalho foi realizada através da pesquisa bibliográfica a fim de colher informações de autores que já abordaram o tema. Contudo foi realizado um levantamento teórico objetivando a compreensão dos jogos e brincadeiras procurando diagnosticar como os mesmos podem auxiliar na aprendizagem das crianças da educação infantil.

A pesquisa elenca três tópicos para a discussão teórica, sendo que na primeira apresentaremos o conceito dos jogos e brincadeiras, na segunda sistematizamos uma discussão voltada para o lúdico na educação infantil, na terceira relataremos o papel do professor como principal mediador nas atividades lúdicas, a quarta classifica-se pela metodologia do trabalho utilizado no estudo, além das considerações finais e referências bibliográficas.

CONCEITUANDO JOGOS E BRINCADEIRAS

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório- motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1973, p. 160).

Piaget comenta que ao apresentar uma atividade desconhecida, o discente entrará em

conflito, mas o autor acredita que a atividade lúdica é fundamental na vida da criança, pois jogando a criança assimila e transforma a realidade.

Nota-se, que o jogo é um fenômeno constituído de atividades lúdicas que envolve pessoas e animais, que por sua vez podem nessas atividades, interagir com objetos e com a natureza. “O jogo é uma atividade estruturada, parte de um princípio de regras claras, de fácil entendimento” (KISHIMOTO, 2011, p. 15).

O lúdico facilita a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança. As atividades devem ser dinamizadas e prazerosas, satisfazendo seus desejos e emoções, adequando-as à sua realidade.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

É através das brincadeiras, de seus movimentos, da sua interação com objetos e no ambiente com outras crianças que ela irá desenvolver suas potencialidades e descobrir suas habilidades. Por isso é através da ludicidade, ou seja, do ato de brincar, de jogar que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Percebe-se que o lúdico é considerado um meio de comunicação e por isso estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa. Resgatando o aspecto lúdico a escola está contribuindo e priorizando a liberdade de expressão para a formação de um cidadão crítico. Ao jogar e brincar, as crianças recriam e tem a capacidade de imaginar, cooperar, de ter autoestima e assim ter mais confiança em si mesma.

Segundo Oliveira (2008):

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Ressalta que na utilização dos jogos no âmbito escolar da educação infantil, deve-se tomar alguns cuidados, o docente não deve apenas aplicar o jogo no dia a dia da sala de aula, mas sim, mostrar qual papel o jogo desempenha no desenvolvimento infantil. Contudo, muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo.

A ludicidade proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos aspectos sociais e culturais e, além disso, enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar suas hipóteses.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebe-se a necessidade que o lúdico esteja presente na rotina das crianças quando começam a frequentar os anos iniciais. Apesar de que nos anos iniciais a preocupação maior seja alfabetizar, mas os jogos e brincadeira, não pode ser visto só como papel da educação infantil, porque a criança para aprender ela precisa associar, conviver, trocar ideias e interagir com o próximo, precisa aprender a esperar, para falar, precisa começar a entender as regras do convívio social, por isso faz-se necessário coloca-la em prática.

Nesse sentido, Santos (1997) afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Diante do pressuposto, pode-se dizer que o lúdico é uma possibilidade prática de vivência e aprendizagem, podemos trabalhar a construção e o respeito às regras, ensinar a pensar, a criar, a conquistar sua própria autonomia e ser feliz.

É importante destacar que com as brincadeiras lúdicas o aluno tem contato com outras pessoas, assim ajudando na sua interação com o próximo dando oportunidade de comunicação. Além disso, o lúdico enriquece a aula ajudando na interação entre professor e aluno, porém algumas escolas não contém recursos suficientes para a elaboração dessas aulas. Sabe-se que criança é um ser curioso e tudo que ela vê ou escuta é simplesmente mais um aprendizado sendo ele bom ou ruim. É nesta ocasião que o lúdico tem uma grande importância na aprendizagem dos alunos, pois o lúdico é a base de tudo, é com ele que os alunos conseguem ficarem mais à vontade na escola e demonstrar seus sentimentos. Dessa forma, podemos considerar que ela deve ocupar lugar em ênfase na educação infantil.

Para Lopes (2006, p. 110):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A ludicidade deve estar presente em todas as etapas da vida escolar da criança. Pois o brincar é uma peça fundamental para a construção do indivíduo e permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço de forma que estimula cada vez mais a imaginação, a interação e a criatividade.

Chateau (1987) afirma que: “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p.14). A criança precisa brincar e manter-se em harmonia consigo mesma, pois é brincando que aprende a inventar e reinventar o mundo que a cerca. Brincar é genético neste indivíduo e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

A brincadeira refere-se a uma forma de expressão, além de propiciar a apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis, bem como das responsabilidades dos adultos. Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas e, assim, segue socializando.

Vale ressaltar que é através das brincadeiras que esses indivíduos realizam suas primeiras escolhas e despertar suas habilidades, os quais no decorrer do tempo as mesmas necessitam compreender. O jogo possibilita à criança viver momentos de tensão e também alegria e é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem.

De acordo com Carvalho (1992, p. 14):

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

No entanto, para contribuir no aprendizado é fundamental que seja apresentado a essas crianças algo desafiador e inspirador que elas possam resolver em grupo. Portanto é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro.

Kishimoto (2014, p. 83), afirma: “[...] o brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento”. Segundo a autora a brincadeira é um ato lúdico, é uma atividade primordial na vida da criança, pois o jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, podemos perceber que as atividades lúdicas são essenciais na formação da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo uma relação entre o jogo e a aprendizagem da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO PRINCIPAL MEDIADOR NAS ATIVIDADES LÚDICAS

Louzada (1999) descreve:

A criança constrói seu conhecimento quando tem oportunidade de vivenciar uma ação compartilhada com seus colegas, com o professor e com o objeto de conhecimento. É através da interação da criança com seus pares, da criança com o professor e da criança com o objeto de conhecimento, enfim, das relações sociais, que o indivíduo constrói e reconstrói conhecimentos (LOUZADA, 1999, p.27).

É importante ressaltar que o papel de quem facilita e possibilita as vivências das atividades lúdicas para as crianças é de fundamental importância. Por isso, que o educador precisa ser e se reconhecer como o articulador e mediador desse processo de ensino e aprendizagem uma vez que ele foi preparado para tal função. É função deste mediador encorajar, estimular, abrir perspectivas e caminhos para que o aluno desenvolva competências e habilidades.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 23) que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Sabemos que o professor é classificado como peça indispensável nesse processo de aprendizagem, pois tem a oportunidade de oferecer ao aluno momentos prazerosos, com divertimento, interação e felicidade ao mesmo tempo.

Pode-se relatar que através do lúdico, o docente pode desenvolver atividades em que haja uma interação maior entre os discentes, favorecendo assim, a aprendizagem de forma divertida e significativa.

O profissional precisa vivenciar a ludicidade, assim maior será o seu conhecimento e a chance de se tornar um profissional competente e trabalhar com a criança de forma prazerosa, principalmente quando são constituídas as relações de troca, de respeito e de diálogo em sala de aula.

Nesse sentido Freire (1999) acentua que:

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 1999, p.78).

Isso demonstra que pensar a formação do educador infantil significa pensá-la continuamente. Tendo em vista que, o grande desafio do professor é pela formação permanente, pois o professor não precisa saber apenas o conteúdo, mas também como ensinar aquele conteúdo. Por isso é fundamental que este profissional esteja em formação constantemente, buscando subsídios teórico-práticos, mobilizando caminhos para o acesso ao conhecimento.

Nota-se que o professor tem um papel muito importante na educação, pois ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais. Portanto, a intervenção do educador durante as brincadeiras é fundamental, mesmo que seja no brincar espontâneo. Nessa perspectiva, o educador deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as

brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança, desde os mais funcionais até os de regras. Na visão de Vygotsky (1994, p. 54):

O professor ao estimular o uso de objetos e certas brincadeiras que favoreçam a interação entre as crianças, os alunos se comunicam com seus colegas expressando suas alegrias e angústias. Brincar é também uma forma de socialização que se propõe na escola, pois brincando as crianças aprendem a conviver em sociedade.

Vygotsky (1994), relata que o educador poderá fazer uso de jogos e brincadeiras para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas. Contudo, convém lembrar que é por meio da interação e comunicação que as crianças expressam seus sentimentos, cuja função do professor é propiciar e garantir um ambiente rico e prazeroso e sem discriminação.

Teixeira (2014, p. 65) expressa que “para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras. Bem como saber usá-las e orientá-las”.

Portanto, o educador possui um papel de facilitador, ora orienta e dirige as atividades lúdicas, ora coloca as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar -se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (RCNEI, 1998, p. 31).

Portanto, para a realização do brincar é necessário que o professor tenha consciência de que é por meio da brincadeira que a criança aprende, socializa, integra, assimila regras, por isso é essencial que o profissional tenha conhecimento das contribuições de jogos e brincadeiras, além de saber usá-los e orientá-los a utilizar nas aulas como recurso pedagógico. Contudo, a partir do momento que a criança é capaz de representar e imaginar torna-se capaz de agir sobre o objeto independente daquilo que se vê.

METODOLOGIA

A metodologia apresentada neste artigo teve como base uma pesquisa bibliográfica, visando alcançar os objetivos propostos. Percebe-se que através desta pesquisa, constatamos que os jogos e as brincadeiras no espaço escolar são considerados de suma importância tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a aprendizagem e alfabetização das crianças.

Segundo Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1999, p. 65).

O referido trabalho tem como fundamentação autores como MEC (1998), Carvalho (1992), Freire (1999), Kishimoto (2011), Lopes (2006), entre outros, que serviram de norte

para a elaboração deste trabalho.

O presente artigo procura conceituar o lúdico, demonstrando sua importância no desenvolvimento infantil. Por isso os jogos e brincadeiras não podem ser vistos apenas como um divertimento ou uma distração, mesmo que por si só os jogos e brincadeiras já sejam muito importantes para o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado nesta pesquisa, o jogo e a brincadeira são considerados uma ferramenta muito importante no que se refere à aquisição do conhecimento no âmbito escolar. O lúdico é uma ponte mediadora eficaz para a construção do processo ensino-aprendizagem qualificado, amplo e significativo.

No decorrer da pesquisa foi possível ter uma melhor compreensão com relação a importância do brincar no espaço escolar da educação infantil a sua contribuição para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças utilizando o brincar, bem como o entendimento sobre o trabalho realizado na educação infantil utilizando os jogos e brincadeiras.

É importante utilizar os jogos e brincadeiras na sala de aula, pois quando se faz isso se cria a possibilidade de a criança aprender fazendo aquilo que ela mais gosta de fazer, ou seja, brincar ou jogar.

Convém salientar que tais jogos, brinquedos e brincadeiras, ainda fazem parte do imaginário de muitas crianças e para algumas pode representar uma grande novidade. Assim, o professor deve antes de tudo ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações- problemas.

Por fim, esperamos que esse estudo contribua para a prática pedagógica dos educandos da educação infantil e para que esses profissionais ampliem sua consciência da importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por isso, o professor tem que ter objetivos traçados, o que espera alcançar com determinadas brincadeiras, assim ele o apresenta como a metodologia mais adequada para ajudar o desempenho de suas tarefas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- CHATEAU, J. O jogo e a criança. Trad. De Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987. Coleção Novas Buscas em Educação, vol. 29.
- FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S; LEITE, M. L. Infância e Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 1999.
- GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação. 14ª ed. São Paulo, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2021.
- LOPES, V. G. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba, PR: FAEL, 2006. LOUZADA, Ana Maria. Educação Infantil: teoria e prática. Vitória: CAEPE, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO DESPORTO DO BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO DESPORTO DO BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p. BRASIL. Legislação.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos . Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, S. R.de O. (2014). Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca.7ª ed.RJ:Wak Editora.

VYGOTSKY, L. S. A. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A METACOGNIÇÃO E A TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA PARA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

METACOGNITION AND THE TRANSITION FROM THE FIRST TO THE SECOND PHASE OF ELEMENTARY SCHOOL

LA METACOGNICIÓN Y LA TRANSICIÓN DE LA PRIMERA A LA SEGUNDA FASE DE LA ESCUELA PRIMARIA

Robledo Moraes

MORAES, Robledo **A metacognição e a transição da primeira para segunda fase do ensino fundamental**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.51-63, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O Ensino Fundamental é composto por dois ciclos e a transição entre eles pode ser carregada de conflitos. O avanço nas etapas exige que os alunos lidem com novos professores, que se revezam ao longo do dia e lidem com novas didáticas. Esses fatores acabam interferindo no aprendizado. Nesse sentido, a BNCC e a LDB, documentos que legislam e regulamentam a educação, estabelecem que os alunos devem aprender a aprender. Ora, é justamente essa a contribuição da metacognição, ajudando o indivíduo a agir de modo mais autônomo sobre a forma que aprende dominando o processo e obtendo resultados mais eficazes. Partindo da definição e do modelo de metacognição de Flavell, esse trabalho buscou averiguar, na prática, a forma como os alunos buscam resolver as dificuldades na aprendizagem e como eles concebem a forma como aprendem. Assim, este artigo tem por objetivo apontar como a metacognição pode ser uma ferramenta a ser usada por professores para ajudar os alunos a atingirem os objetivos previstos na legislação.

Palavras-chave: Metacognição. Aprendizagem. BNCC. LDB. Transição.

ABSTRACT

Elementary Education is composed of two cycles and the transition between them can be fraught with conflicts. Progressing in stages requires students to deal with new teachers, who take turns throughout the day and deal with new didactics. These factors end up interfering with learning. In this sense, the BNCC and the LDB, documents that legislate and regulate education, establish that students must learn to learn. Now, this is precisely the contribution of metacognition, helping the individual to act more autonomously on the way he learns, mastering the process and obtaining more effective results. Starting from Flavell's definition and model of metacognition, this work sought to find out in practice how students seek to solve learning difficulties and how they conceive the way they learn. Thus, this article aims to point out how metacognition can be a tool to be used by teachers to help students achieve the goals set out in the legislation.

Keywords: Metacognition. Learning. BNCC. LDB. Transition.

ABSTRACTO

La Educación Primaria se compone de dos ciclos y la transición entre ellos puede estar plagada de conflictos. Avanzar por etapas requiere que los estudiantes traten con nuevos profesores, que se turnan a lo largo del día y tratan con nuevas didácticas. Estos factores acaban interfiriendo en el aprendizaje. En este sentido, la BNCC y la LDB, documentos que legislan y regulan la educación, establecen que los estudiantes deben aprender a aprender. Ahora bien, esta es precisamente la contribución de la metacognición, ayudar al individuo a actuar de forma más autónoma en su forma de aprender, dominando el proceso y obteniendo resultados más efectivos. Partiendo de la definición y modelo de metacognición de Flavell, este trabajo buscó conocer, en la práctica, cómo los estudiantes buscan resolver las dificultades de aprendizaje y cómo conciben la forma en que aprenden. Así, este artículo tiene como objetivo señalar cómo la metacognición puede ser una herramienta a ser utilizada por los docentes para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos establecidos en la legislación.

Palabras clave: Metacognição. Aprendizaje. BNCC. LDB. Transição.

INTRODUÇÃO

A vida escolar é composta por ciclos, cada qual com características que lhes são inerentes e à medida que o indivíduo amadurece e aprende os conteúdos ele avança nas etapas estabelecidas. Contudo, nem sempre esse avanço se dá de forma tranquila, pois a rotina muda e é necessário adaptar-se novamente. Como exemplo disso, pode-se destacar o Ensino Fundamental com dois ciclos, um composto do primeiro ao quinto ano e outro do sexto ao nono ano, considerando que ao final de toda essa etapa letiva o aluno deve estar apto para exercer com domínio as competências e habilidades determinadas pela legislação e estar alfabetizado.

Se até o quinto ano, os alunos estão acostumados com um único professor que os acompanha ao longo do dia lecionando as diferentes matérias, a partir do sexto ano, o aluno depara-se com um professor para cada disciplina. Desse modo, se antes os alunos estavam acostumados com um professor com uma didática ministrando aulas, a partir do sexto ano, eles precisam lidar com diferentes professores e diferentes métodos de ensino. Além disso, o fato de os alunos terem um só professor ao longo do ano letivo, deixa-os mais próximos emocionalmente do docente. Ademais, o número de disciplinas aumenta e as que já existiam, aumentam o grau de complexidade. Além dessas mudanças, há as mudanças físicas e biológicas que os alunos precisam lidar. A somatória de todos esses aspectos pode interferir no processo de aprendizagem do indivíduo.

No Brasil, a Base Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº9.394/1996) estabelecem os conteúdos que os alunos precisam aprender em cada e as habilidades que eles precisam desenvolver. Algumas habilidades são sobre o uso dos conceitos sociais, históricos, culturais, digitais e físicos que fazem parte do universo da criança, além de habilidades de reflexão e análise crítica. Ainda nesse sentido, a legislação estabelece que o indivíduo aprenda a aprender e que consiga ser o protagonista de seu próprio aprendizado. A proposta metacognitiva desenvolvida por Flavell (1979), é consoante às diretrizes estabelecidas pela educação. O pesquisador ressalta a importância dos estímulos durante todo o percurso, sobretudo, estímulos que reforçam a autoestima fazendo com que a criança se torne mais confiante ao protagonizar seu aprendizado. Sendo precisamente necessário aprender a aprender, para que ela consiga ter domínio sobre seus processos e ser capaz de elaborar estratégias realmente eficientes e facilitadoras. Ter autonomia em seu processo de aprendizagem é ser capaz de elaborar estratégias realmente eficientes e facilitadoras sabendo escolher quais usar, quando e como.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo explorar a metacognição como uma ferramenta de auxílio ao aprendizado nessa fase de transição de etapas do Ensino Fundamental. Apontando as contribuições da estratégia metacognitiva para a educação e para o desenvolvimento das crianças na transição da primeira para a segunda etapa do ensino fundamental.

METACOGNIÇÃO E A EDUCAÇÃO

Davis; Nunes, M; Nunes, C. (2005), destacam a função da educação na formação do cidadão, para que este se torne alguém capaz de participar plenamente da sociedade e tomar decisões acertadas, desenvolvendo estratégias de pensamento auxiliares para operar informações entre valores norteadores de suas ações. No contexto escolar, os alunos passam por processos de “aculturação” (DAVIS; NUNES, M; NUNES, C., 2005), que seria a

apropriação da cultura através da exposição a modelos aceitos (imitação), explicação, interação e *feedbacks*.

Os alunos absorvem as informações referentes ao contexto social no qual estão inseridos, mas além de obter informações é preciso saber empregá-las socialmente, nas diversas situações cotidianas através de uma base conceitual sólida que permita articular informações orientadoras de suas ações. Assim, as escolas precisam estimular e promover o raciocínio dos alunos, promovendo a cultura do pensar, levando seus alunos a aproveitar melhor o que a escola pode oferecer. Os alunos aprendem a se autorregular e controlar suas emoções ampliando suas capacidades de reflexão e planejamento.

Pensar possibilita que o indivíduo desenvolva habilidades como a percepção, a atenção, a simbolização, seleção, memória, transferência, avaliação e o produto disso é chamado: pensamento (DAVIS; NUNES, C; NUNES, M, 2005). Quando a atividade mental está voltada para resolver problemas, ela é chamada de raciocínio, quando dedutivos, podem ajudar os indivíduos a controlar os eventos de suas experiências, pois exige que se preencha noções gerais com informações precisas para elaborar novos conceitos e planos — ou indutivos — processo pelo qual se estabelece conexão entre fatos e constrói generalizações. Dito de outro modo, a indução é o processo pelo qual os raciocínios são construídos a partir das experiências e a dedução é o processo de aplicar raciocínios gerais em situações particulares, com a possibilidade de prever, planejar e solucionar problemas.

É comum que as escolas considerem que os alunos já saibam aprender e raciocinar, mas é necessário estimulá-los nesse sentido para que aprendam a resolver os mais diversos problemas com os quais se depararem. Ressalta-se que se sentir motivado é receber uma carga de energia para se levar a cabo determinada atividade, selecionando atentamente o que é relevante e organizando em uma sequência lógica cujo final é o objetivo pretendido.

Flavell (1979), define a metacognição como quaisquer experiências cognitivas ou afetivas conscientes que podem acompanhar, ou pertencer a um empreendimento intelectual. Para ele, esses empreendimentos precisam de monitoramento e podem ocorrer por meio do conhecimento metacognitivo, das experiências metacognitivas, dos objetivos (ou tarefas) e das ações (ou estratégias). Conhecimentos metacognitivos referem-se às crenças que temos sobre nossos processos, sobre diversas tarefas, objetivos, ações e experiências cognitivas, quando uma criança compara seu aprendizado ao de outra, ela está mostrando seu conhecimento metacognitivo, pois está falando sobre seu próprio processo de cognição. Outro exemplo disso, é a sensação de não ter entendido algo que alguém acabou de explicar.

Alguns fatores podem interferir no processo cognitivo tanto de modo positivo quanto de modo negativo, esses fatores são:

- i) pessoas: tudo que se refere ao sujeito a quem o processo cognitivo em questão pertence e as outras pessoas que podem fazer parte do processo, crenças sobre o fato de que você aprende melhor ouvindo do que lendo.
- ii) tarefa: entendimento sobre as variáveis que podem contribuir para lidar com a tarefa influencia o resultado e o alcance dos objetivos.
- iii) ou estratégia: quais os caminhos mais eficazes para atingir determinados objetivos.

Todavia, mesmo que os conceitos de metacognição e de cognição possam ser confundidos, as experiências metacognitivas são experiências conscientes sobre o processo de cognição.

Em 1985, Slife, Weiss e Bell aplicaram um teste em um grupo de crianças, no qual havia aquelas com dificuldade em aprender matemática e aquelas com facilidade. O teste consistia em alguns exercícios, inicialmente, os alunos deveriam apontar quais exercícios eles consideravam que poderiam responder; em seguida, foi pedido que os alunos respondessem todo o teste, as questões que julgavam saber e as que julgavam não saber. Ao final, os alunos foram agrupados de acordo com o número de acertos, sem levar em conta a idade ou a dificuldade de aprendizado. O número de acerto foi chamado de variável cognitiva e foi comparado às questões que eles julgavam conseguir responder com as que eles acertaram. O desempenho foi chamado de variável metacognitiva. Além da capacidade de avaliar o seu conhecimento e sua habilidade em resolver os problemas propostos e a estratégia metacognitiva. Tal teste reforçou o fato de que saber resolver um problema não é o mesmo que saber dizer que se sabe resolver o problema. Entretanto, os alunos elaboram suas estratégias para superar as dificuldades apresentadas. Ler um livro em outro ritmo e mais vezes para tentar entender é uma estratégia cognitiva enquanto refletir e avaliar esse processo e o sucesso obtido é uma estratégia metacognitiva.

Além disso, para Flavell (1979, 1987), crianças menores não conseguem monitorar sua memória, compreensão e outros aspectos do aprendizado de modo suficiente. A capacidade de usar os recursos mentais evolui à medida que o indivíduo cresce. Durante a pré-escola e os primeiros anos escolares, os conhecimentos e as habilidades metacognitivas de nível mais básico se desenvolvem e vão se tornando mais complexos de acordo com as experiências que se estabelecem com o ambiente no qual estão inseridas. Donde a importância de peritos para auxiliar as crianças a desenvolver estratégias e habilidades de aprendizado.

Flavell *et al* (1999) levanta aspectos sobre a importância da metacognição para a educação:

- (i) a aplicação das habilidades metacognitivas, como o monitoramento que permitem que o indivíduo mude de estratégia quando ela não está dando certo;
- (ii) (ii) estudantes que usam mais estratégias metacognitivas apresentam melhor desempenho acadêmico. O monitoramento metacognitivo pode ajudar o aluno a avaliar sua compreensão e identificar os pontos de dificuldades e elaborar estratégias para superá-las.

É plausível inferir que o aluno que apresenta a habilidade de monitoramento metacognitivo desenvolvida, em conjunto com o conhecimento de como utilizá-la nas situações de aprendizagem, pode tornar mais eficiente o aprendizado, uma vez que repetirá o estudo apenas daqueles aspectos mal compreendidos (PASCOALIN, 2011, p. 33).

Consoante a Pascoalín (2011), o indivíduo que consegue monitorar seu aprendizado consegue retomar os seus estudos e revisar apenas os pontos nos quais teve dificuldades, preenchendo as lacunas do aprendizado. Uma escola com métodos descentralizados da memorização, ensinando, além do currículo, outras habilidades, como fazer escolhas críticas —

sobretudo de quais estratégias usar, quando e como. As práticas escolares combinadas com as estratégias metacognitivas podem facilitar o aprendizado conferindo ao indivíduo autonomia e a cultura do pensar. Além disso, alguns desses aspectos podem encontrar bases na própria legislação sobre a educação.

BNCC, LDB E A METACOGNIÇÃO

No Brasil, os principais documentos que legislam sobre a educação são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). O primeiro foi elaborado pelo Ministério da Educação para definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos alunos desenvolverem ao longo de sua vida escolar. Cada etapa do processo escolar e o que deve ser trabalhado com os alunos é especificada nesse documento. No segundo, há a regulação de toda a rede de ensino das Unidades Federativas e os projetos pedagógicos de escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território nacional. Assim:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018, online).

Entre as competências gerais elencadas pela BNCC, algumas têm relação direta com a metacognição. A legislação prevê que se valorize os conhecimentos construídos historicamente, que se exercite as curiosidades intelectuais, principalmente a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade. Também é importante que se aprenda a usar as diferentes linguagens para se expressar a partilhar informações, valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências. Todavia, mesmo que se tenha definido uma base de habilidades e competências comum a todos os estudantes, o conhecimento curricular se alicerça no contexto da realidade de cada local, de cada região. Além disso, o texto da BNCC destaca que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14. Grifo nosso).

Assim, pode-se dizer que a metacognição, quando aplicada, pode ser uma ferramenta para os professores auxiliarem os alunos a atingirem os objetivos esperados e elencados pela BNCC, que prevê inclusive que os alunos aprendam a aprender. Ora, isso é o que a abordagem metacognitiva estabelece que se ensine aos alunos. Consoante a isso, tem-se o texto da LDB que diz:

Art.32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: O desenvolvimento da **capacidade de aprender** tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II-A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III-**O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV-O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1996, p. 24, grifo nosso).

Ambos os textos fazem referência não ao aprendizado em si, mas à capacidade de aprender. Dito de outro modo, espera-se que o aluno aprenda como aprender para usar essa habilidade nas mais diversas áreas ao longo da vida. Com a metacognição, os alunos podem ter a oportunidade de conhecer e aprimorar a forma como aprende, buscando e desenvolvendo as estratégias que melhor lhe servem. Os alunos podem não só construir o seu conhecimento, mas refletir sobre esse processo, entendendo como ele funciona para geri-lo da melhor forma possível e atingir seus objetivos de aprendizagem.

Como mencionado acima, a BNCC recomenda que se utilize conhecimentos que são construídos historicamente sobre o mundo físico, social, cultural e digital como base para construção de novos conhecimentos que expliquem a realidade. Desse modo, o aluno tem capacidade de não só construir conhecimentos como aplicá-los em diversos contextos dentro e fora da escola.

Estabelece-se que até o final do ensino fundamental o aluno tenha desenvolvido a capacidade de avaliar as fontes e acessar as informações pertinentes para a solução de cada problema e desenvolver motivação e autonomia no processo de aprendizagem. Eles também precisam fazer conexões, atribuir significados e organizar conhecimentos. Independente da área do conhecimento, a contextualização e o uso das ferramentas disponíveis são fundamentais para o aluno. O professor precisa reservar um espaço para que o aluno possa refletir sobre o que está aprendendo, como e o porquê.

Nesse processo, é relevante que se considere as etapas da educação formal, o ensino fundamental, por sua vez, é dividido em duas etapas. Quando o aluno termina o quinto ano e vai para o sexto, ele se depara com algumas mudanças desafiantes que podem prejudicar o aprendizado. Sobre isso a BNCC diz que:

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2018, p.53).

Na prática, essa transição de etapas representa uma ruptura que pode acarretar diversos problemas, pois pode representar uma ruptura, já que é o encerramento de um ciclo e o início de outro e não há relação sequencial entre os conteúdos (LINS, 2019). A dinâmica organizacional e a estrutura das aulas são diferentes, de modo que o aluno se vê inserido nessa nova dinâmica e não sabe como se portar. Se até o quinto ano os alunos tinham uma professora

ao longo do dia, a partir do sexto ano, eles tinham uma professora para cada área do conhecimento.

Cada professor tem a sua própria didática e o aluno precisa se adaptar a essas diferentes formas para aprender. Todas essas mudanças e conflitos podem contribuir para maior evasão escolar, para dificuldade no aprendizado e indisciplina. A didática do professor pode ajudar o aluno a se sentir capaz e senhor de seu processo de aprendizado, aumentando a sua autoestima e estimulando o seu aprendizado. Assim:

O comportamento dos alunos do 6º ano é considerado uma gangorra oscilante, várias são as mudanças e atitudes; as alterações de humor e a convivência com diferentes professores possibilitam, ao aluno, a construção de novas formas de se relacionar com o conhecimento e, ser responsável por sua ação (LINS, 2019, p. 915).

Assim, pode-se dizer que a transição de uma etapa para a outra do Ensino Fundamental merece atenção por representar grandes mudanças no corpo docente que podem afetar diretamente o aprendizado. Nessa etapa do desenvolvimento, os alunos já precisam lidar com suas mudanças físicas e emocionais causadas pela puberdade e o ambiente escolar que eles conheciam, também muda. Muitas mudanças em diversas áreas da vida podem gerar insegurança e afetar diretamente o aprendizado, por isso é importante que os alunos tenham confiança em seus processos de aprendizagem e sejam protagonistas da construção de sua aprendizagem.

TRANSIÇÃO ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Do berçário para a educação infantil, desta para o ensino fundamental (com duas etapas) e deste para o ensino médio. A cada vez que o aluno avança uma etapa, ele precisa de cuidados para não sofrer e precisa ser acolhido para adaptar-se à nova fase. Quando a criança vai para escola a primeira vez, ela pode ficar insegura por ficar longe de casa e da família por tanto tempo, tal insegurança pode se repetir a cada mudança de fase, pois uma nova rotina se estabelece.

Durante o ensino fundamental a criança passa por várias mudanças em termos físicos, afetivos, sociais e emocionais. Esse período é repleto de vivências importantes para o desenvolvimento da criança como um todo e pode afetar suas relações tanto consigo quanto com os outros. Inseridas no mundo letrado, podem construir novas aprendizagens a partir do uso social tanto das linguagens quanto da matemática. Tal como atesta a BNCC:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BNCC,2018, p. 58).

Ao chegar no final do ensino fundamental, os alunos enfrentam desafios mais complexos, com lógicas de organizações diferentes. Os componentes curriculares precisam “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental- Anos Iniciais no contexto

das diferentes áreas, visando o aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 60).

O ensino fundamental era composto por oito séries iniciadas aos sete anos de idade do aluno. Com as mudanças no Currículo, o ensino fundamental passou a ser composto por nove anos, iniciados aos seis anos de idade da criança. Contudo, o aluno ainda termina esse ciclo aos quatorze anos, a LDB 9394/96 alterou a nomenclatura dos ensinos de primeiro e segundo graus, mas a quantidade de anos continuou a mesma. No quadro 1, tem-se o quadro comparativo de Andrade (2011) no qual se nota a diferença que a lei 11.274 proporcionou.

Quadro 1. Comparativo entre o Antigo e o Novo Ensino Fundamental

Antes da Lei nº 11. 274	Depois da Lei nº 11.274
Antigo Ensino Fundamental	Novo Ensino Fundamental
1ª Série (7 anos)	1º Ano (6 anos)
2ª Série (8 anos)	2º Ano (7 anos)
3ª Série (9 anos)	3º Ano (8 anos)
4ª Série (10 anos)	4º Ano (9 anos)
5ª Série (11 anos)	5º Ano (10 anos)
6ª Série (12 anos)	6º Ano (11 anos)
7ª Série (13 anos)	7º Ano (12 anos)
8ª Série (14 anos)	8º Ano (13 anos)
	9º Ano (14 anos)

Fonte: Andrade (2011, p. 14)

Conforme o quadro 1, a criança entra no ensino fundamental aos seis anos e com cerca de onze encontra-se no sexto ano. Com essa idade, ela está na puberdade, iniciando a adolescência que é um período de constantes mudanças evolutivas na maturação física, no ajustamento psicológico e nas relações sociais” (Bossa, 1998, p.227 apud Andrade, 2011, p.16). Durante a transição de uma fase para a outra, o trabalho pedagógico dos professores é fundamental para amenizar as dificuldades de adaptação. É preciso que professores analisem suas práticas pedagógicas, “considerando que a formação das crianças e jovens para uma participação ativa na vida social é, ou deveria ser, o objetivo mais imediato da escola, e que esse objetivo só pode ser efetivado pelo trabalho docente” (BORGES, 2015, p. 21). Além das mudanças físicas e na estrutura escolar, alguns alunos precisam trocar de escola, assim:

A maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. É evidente que todas essas alterações

interferem na vida da criança que começa a frequentar a 5ª série (ANDRADE, 2011, p. 16).

As questões emocionais com as quais as crianças têm que lidar, começam na quinta série e são adicionadas com a mudança para o Ensino Fundamental II, a entrada para o sexto ano. Cada personagem que compõem esse contexto precisa ter seu papel considerado. A relação professor-aluno deve ser considerada com extrema importância, pois é capaz de influenciar a aprendizagem de modo direto, entre eles, deve haver uma relação de confiança, colaboração e apoio para que o aprendizado aconteça da melhor forma possível. Os fatores externos importam, como o convívio, a experiência, a troca, discussões e interações tanto entre os alunos quanto entre alunos e professores. Todos esses fatores podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, pois “a sala de aula deveria ser um ambiente cooperativo e estimulante, favorecendo o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e promovendo a interação entre os alunos e professor” (ANDRADE, 2011, p. 18). A afetividade e a inteligência permitem que o indivíduo possa construir noções sobre as situações mais diversas e sobre os objetos, pois:

A relação professor e aluno depende, essencialmente, do clima da sala de aula da relação empática que o professor consegue estabelecer com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes necessárias entre ele e os alunos para a concretização do processo de ensino aprendizagem (ANDRADE, 2011, p. 19).

Ao entrarem no sexto ano, acontece uma ruptura na relação dos alunos com o professor que, até então, passava horas com eles. A partir do sexto ano, há trocas de professores e material ao longo do dia, o que pode dificultar a construção de uma relação mais profunda. Apesar dos conflitos, e problemas de ordem material, os alunos conseguem adaptar-se e tornar-se autônomos. Ainda segundo Lins,

Na realidade, o professor deve lançar uma perspectiva de observação e uma atuação direcionada para trabalhar com os alunos do sexto ano, pois segundo Leite (1999, p.102) ‘as ações docentes devem ser guiadas pelo repertório inicial destes alunos e pelos objetivos que se pretendem atingir na série’ (LINS, 2019, p.917).

A afetividade deve estar presente na educação, pois interfere no aprendizado e pode ajudar a criança a desenvolver suas emoções. O processo de aprender pressupõe que haverá relação entre quem ensina e quem aprende favorecendo ou não o aprendizado. Desse modo, o próprio professor precisa entender o lugar que ocupa, sabendo que este não é apenas aquele que ensina. Assim, segundo Lins (2019), essa transferência de conhecimentos está no nível simbólico e pode permitir relações tão profundas que podem ou não permitir o aprendizado. No sexto ano, a criança precisa se adaptar às novas emoções despertadas pelo ambiente escolar.

O professor precisa saber entender os conflitos pelos quais os alunos estão passando e estar disposto a ajudá-los a superar esses problemas. Os alunos precisam ser olhados e considerados dentro do contexto no qual estão inseridos. O professor precisa tentar entender, solucionar e amenizar os possíveis impactos da transição escolar para que as crianças sofram menos e aprendam, de fato. Mudar de ciclo no ensino fundamental requer que a afetividade seja

considerada por interferir de modo direto na aprendizagem, podendo tanto contribuir quanto prejudicar o processo. Além de sentir, é preciso que a criança aprenda sobre o que se sente.

Conforme dito em outro momento neste artigo, crianças menores não conseguem avaliar o seu processo de aprendizagem e a metacognição se desenvolve à medida que o indivíduo cresce. A complexidade do conteúdo aprendido na escola aumenta conforme o aluno avança nas etapas da vida escolar, desse modo, a metacognição permite que os alunos aprendam a desenvolver estratégias conforme o grau de complexidade das atividades. A escola precisa ensinar os alunos a desenvolverem e usarem essas estratégias metacognitivas. Nesse sentido, Jou & Sperb (2006) ressaltam o trabalho de Vidal-Abarca (1990), no qual ele instrui crianças da quinta série “a elaborar a ideia principal do texto e a tomar consciência do tipo de texto que estavam lendo, utilizando para esse fim textos expositivos” (JOU & SPERB, 2006, p.182). A partir da instrução direta, envolvendo orientação explícita e sistemática do aluno durante a realização da tarefa. Com exercícios específicos os alunos são estimulados a monitorar o andamento da atividade, com *feedback* direto do instrutor. De acordo com os resultados dos seus trabalhos, o grupo experimental saiu-se melhor que o controle nas três variáveis investigadas. Para Flavell, conforme as crianças vão crescendo, elas melhoram sua capacidade de realizar tarefas que envolvam memória seletiva, por exemplo.

À medida que crescem, os estudantes aperfeiçoam suas capacidades para estimar o tempo que levam para memorizar uma lista de palavras ou uma sequência de números. Os estudos associados à capacidade inerente ao ser humano de selecionar seus próprios processos de memória permitiram a Flavell introduzir o termo “metacognição” para designar o conhecimento que o sujeito tem quanto à sua cognição. Em outras palavras, constitui o pensar sobre o pensar, enfatizando a importância da tomada de consciência do indivíduo quanto da realização de uma tarefa (ROSA, 2011, p. 39).

Ainda sobre essa transição das etapas da Educação Básica, a BNCC ressaltam que é importante garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BNCC, 2018, p. 53). A nova etapa deve ser construída com base no que os alunos sabem e são capazes de fazer. É preciso equilibrar os novos conhecimentos com os antigos, tendo em vista além da continuidade, o acolhimento afetivo (BNCC, 2018, p. 53). Assim, a BNCC traz o seguinte quadro com o que se espera que seja desenvolvido em cada etapa:

Quadro 2. Quadro de Aprendizagem BNCC

O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

	Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BNCC, 2018, p. 54-55.

A partir do Quadro 2, Aprendizagens na BNCC, pode-se dizer que o indivíduo precisa aprender a se relacionar tanto consigo mesmo quanto com os demais indivíduos com os quais tem contato diariamente. Desenvolver o “eu” para estar apto para se relacionar socialmente, sem deixar de lado quem é, tendo plena consciência disso, entendendo as regras de convívio social. Outro fator, é que o indivíduo precisa aprender a reconhecer a importância das situações do cotidiano usando o próprio corpo para interagir e coordenar suas habilidades manuais e cognitivas. Assim, pode-se dizer que a BNCC prevê que o indivíduo se desenvolva completamente para expressar-se em sua máxima capacidade, considerando "o eu, o outro e nós"; "corpo, gestos e movimentos"; "traços, sons, cores e formas"; "escuta, fala, pensamento e imaginação"; "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

A BNCC elenca várias habilidades a serem trabalhadas ao longo dos anos escolares para que o indivíduo se torne pleno e possa se expressar com magnitude. Todas essas habilidades preveem o bem-estar do indivíduo, onde a necessidade de se considerar os

problemas de transição de uma fase do ensino médio para a outra. Nesse sentido, a metacognição pode ser uma excelente ferramenta para ser usada pelos professores para ajudar os alunos a se desenvolverem e a alcançarem o que está estabelecido na legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro ciclo do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, os alunos passam o dia com um único professor ministrando todas as disciplinas com uma única didática. Essa dinâmica favorece que os alunos e o professor criem uma relação de proximidade que ajuda o aluno a ter confiança e autoestima. Quando o aluno inicia o segundo ciclo se depara com uma realidade completamente diferente, vários professores cada um com sua didática. O tempo menor com cada professor oferece desvantagem para a proximidade entre professor e aluno.

Cabe à escola oferecer aos alunos um ambiente acolhedor e capaz de o ajudar a superar as suas dificuldades para se tornar um adulto mais autônomo e protagonista de seus processos cognitivos. Durante o ensino fundamental, o indivíduo constrói a sua identidade e pode desenvolver as suas habilidades cognitivas. À medida que o indivíduo cresce, os processos metacognitivos vão se desenvolvendo, sendo papel do professor motivar os alunos e estimular a autonomia. Será o mediador o responsável por ajudar o indivíduo a estabelecer seu objetivo cognitivo, elaborando estratégias para superar os obstáculos que porventura surjam. O estímulo à autonomia do indivíduo e à autoestima é imprescindível para que o aluno se desenvolva bem.

Consoante a isso, a legislação brasileira aponta para a importância do indivíduo aprender a aprender. É preciso que o indivíduo aprenda como adquirir os seus saberes. Para que o indivíduo seja autônomo ele precisa ter consciência de todo o seu processo de aprendizagem e usar suas habilidades e as ferramentas disponíveis para atingir o resultado pretendido. A metacognição pode auxiliar os alunos a conquistarem a sua autoestima e conseqüentemente os ajudar a passar pela fase de transição de um ciclo do ensino fundamental para outro, com confiança para atingir os objetivos da aprendizagem, certos de que erros são naturais e podem ser resolvidos. A metacognição pode ajudar o aluno a atingir os fins estabelecidos pela legislação e os ajudar a exercer com plenitude a alfabetização e as demais competências e habilidades elencadas pela BNCC e LDB. Assim, a metacognição pode ajudar os alunos a aprender a resolver os conflitos de aprendizagem, superando suas dificuldades e se adaptando de modo mais fácil ao novo ciclo escolar, pois desenvolvem autoestima e autoconfiança necessárias para testar diferentes formas de aprender.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariza. Investigação sobre a Transição dos Alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2011. 40f.
- BORGES, Renata Sales de Moraes. Desafios ao Educador na Transição do Quinto para o Sexto Ano nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Uma proposta de Formação. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. 85f.
- FLAVELL, J., & WELLMAN, H. Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspective on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.p 3-33, 1977.
- FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*,34, 906-911, 1979.
- FLAVELL, J. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p21-29, 1987.

- FLAVELL, J; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. Desenvolvimento cognitivo. Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- JOU, G. I. de, & SPERB, T.M. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem in: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185, 2006. Disponível em: < www.scielo.br/prc >.
- LINS, Maria Adelina Cavalcante Botelho. Caracterização dos Paradigmas e Entraves no Processo de Transição Escolar para o sexto ano do Ensino Fundamental no Brasil. In: *Diversitas Journal*. Santana do Ipanema: Al. 2019. V.4, n 3, p 914-924, set/dez.
- LÜCK, Heloísa. *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2018.
- MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF. 23 dez. 1996.
- PASCUALO, Jussara F. Escala de avaliação da metacognição infantil: Elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos. 2011. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 148f.
- ROSA, Cleci Teresinha Werner da. A Metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física. 2011 Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, 324f.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: UM NOVO
OLHAR PARA O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**THE TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE AS MEDIATOR: A NEW LOOK AT
CARE AND EDUCATION IN CHILD EDUCATION**
**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO MEDIADOR: UNA NUEVA
MIRADA DEL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Kátia Cristina de Lima e Silva

SILVA, Kátia Cristina de Lima e. **A prática pedagógica do professor como mediador: um novo olhar para o cuidar e educar na educação infantil.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.64-74, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente artigo apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e sendo um período significativo na vida escolar da criança, no qual ela estabelece desde muito cedo relações de aprendizagens e convívio com outras pessoas. E assim o cerne deste artigo é discutir acerca da prática docente do professor mediador, apresentando também reflexões sobre as relações entre o cuidar e o educar na educação infantil e de suas concepções acerca das contribuições deste fazer pedagógico para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação. Infantil. Aprendizagem. Professor. Cuidar.

ABSTRACT

This article presents Early Childhood Education as the first stage of basic education and being a significant period in the child's school life, in which he/she establishes from a very early age relationships of learning and socializing with other people. And so the core of this article is to discuss the teaching practice of the mediator teacher, also presenting reflections on the relationships between caring and educating in early childhood education and their conceptions about the contributions of this pedagogical practice to the development of the children's learning process.

Keywords: Education. Childish. Learning. Teacher. Take care.

ABSTRACTO

Este artículo presenta a la Educación Infantil como la primera etapa de la educación básica y siendo un período significativo en la vida escolar del niño, en el que establece desde muy temprana edad relaciones de aprendizaje y socialización con otras personas. Así, el núcleo de este artículo es discutir sobre la práctica docente del maestro mediador, presentando también reflexiones sobre las relaciones entre cuidar y educar en la educación infantil y sus concepciones sobre las contribuciones de esta práctica pedagógica al desarrollo del aprendizaje de los niños. proceso.

Palabras clave: Educação. Infantil. Aprendizaje. Maestro. Cuidate.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que educar é um ato de amor, o referido artigo apresenta um estudo com ênfase na prática pedagógica infantil. Uma vez que está em sala vem se tornando a cada dia um desafio aos professores sabe-se que cada vez mais está delegada à escola e aos professores a difícil tarefa de acolher seus alunos com cuidado e assim educá-los na medida do possível com amor e carinho.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos norteadores das

práticas pedagógicas para essa etapa de ensino são as interações e as brincadeiras que devem garantir experiências diversas para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral (BRASIL, 2010).

As creches e as pré-escolas têm ganhado destaque em seus aspectos pedagógicos com um currículo que organiza o ensino para um atendimento educacional que visa ao desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e psicológico. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças devem vivenciar experiências nas quais possam construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com adultos e outras crianças, o que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Por meio das interações e das brincadeiras, as instituições de Educação Infantil oportunizam a criança a conviver em um ambiente de socialização, aprendendo sobre sua cultura e utilizando diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento. Nesses ambientes, as crianças são consideradas como sujeito histórico, de direito, que aprende e se desenvolve no processo das interações sociais e com capacidades próprias de agir e pensar o mundo do seu jeito.

E assim o artigo a seguir é desenvolvido em quatro momentos. O primeiro momento faz um breve resgate em relação a história da educação infantil no contexto escolar. O segundo momento conceitua a creche e a pré-escola e o terceiro trata sobre as práticas pedagógicas do professor como mediador, que podem favorecer a aprendizagem da criança no contexto escolar no nível em que se encontra a educação infantil. Por fim, no quarto momento, uma reflexão em relação ao papel do professor diante deste desafio e suas relações entre cuidar e educar ao mesmo tempo.

Considera-se que a educação infantil é a base do ensino da educação básica, é preciso que a mesma seja bem organizada, dessa forma acreditando nela, citações bibliográficas são apresentadas e reflexões acerca da prática pedagógica que iremos traçar, com um novo caminho para uma educação de qualidade e valorizada pela sociedade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil os processos históricos da educação institucionalizada começam na primeira metade do século XIX com a criação do colégio Pedro II. De acordo com Haidar (1972) este primeiro esforço educacional tinha influência pedagógica de duas vertentes: o positivismo francês e a filosofia católica. Entretanto tal instituição contemplava apenas o ensino secundário.

As creches surgem também no século XIX como uma solução trazida pelos problemas da Lei do Ventre Livre como aponta Khulmann Jr. (2002), contudo essas primeiras iniciativas possuem um caráter assistencialista e não educacional. As creches terão mais destaque no período republicano, em que as fábricas e indústrias ganham força demandando espaços para cuidar das crianças dos operários. Apesar destes esforços, do século XIX até os anos de 1970 as iniciativas de amparo e educação às crianças eram pontuais, diacrônicas, esparsas e raramente possuíam um amparo legal.

Ao Refletir sobre o ensino remoto na Educação Infantil faz reconhecer as especificidades do fazer pedagógico nessa etapa que busca superar o assistencialismo derivado do seu contexto histórico e que, somente a partir da Constituição Federal de 1988, teve

reconhecido o seu caráter educativo, em que o Estado passou a ser responsável por garantir a Educação Infantil para todas as crianças. Além disso, outras conquistas foram obtidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n.º 9.394/1996, que reconhece a referida etapa de ensino como a primeira da Educação Básica, explicitando, no artigo 29, que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 1).

Para orientar o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, em 1998, é lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trazendo um novo olhar sobre como as crianças constroem o conhecimento, objetivando melhorar a qualidade no ensino das creches e das pré-escolas e orientando para que as relações entre o educar e o cuidar se consolidasse como integrantes do processo educativo de forma indissociável (BRASIL, 1988).

Em 1999, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem melhor a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser “[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais não se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). As DCNEI fortalecem a oferta do ensino infantil público e de qualidade, sem requisito de seleção como um dever do Estado, e orientam as instituições sobre a organização do ensino, a articulação das propostas pedagógicas e a avaliação.

Sendo assim, considerando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme preconizam as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 propõe a organização curricular para a Educação Infantil por meio dos campos de experiências que buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças de zero a cinco anos.

A BNCC assegura aprendizagens essenciais na Educação Infantil e reconhece que, além do educar e do cuidar como eixos indissociáveis nesse processo, “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

E assim a expectativa é que a criança vivencie, em espaços escolares, situações diversas de aprendizagem, que as possibilite o desenvolvimento de suas várias potencialidades por meio das atividades planejadas, com vista nas brincadeiras livres e nas situações de interações com adultos e outras crianças.

Refletir sobre o ensino na Educação Infantil faz reconhecer as especificidades do fazer pedagógico nessa etapa que busca superar o assistencialismo derivado do seu contexto histórico e que, somente a partir da Constituição Federal de 1988, teve reconhecido o seu caráter educativo, em que o Estado passou a ser responsável por garantir a Educação Infantil para todas as crianças. Além disso, outras conquistas foram obtidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n.º 9.394/1996, que reconhece a referida etapa de ensino como a primeira da Educação Básica, explicitando, no artigo 29, que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 1).

A educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Segundo o RCNEI, Brasil, (1998):

Os desenvolvimentos da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores (p.11).

E assim mostra-se que a educação infantil nem sempre foi considerada uma fase de ensino importante para o desenvolvimento das crianças, mas que com o passar dos tempos, as leis foram criadas e regulamentando assim essa fase de ensino como a base essencial e inicial muito importante na formação escolar das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUANDO A CRECHE E A PRÉ ESCOLA

A educação infantil pode ser considerada como o primeiro ambiente formal em que a criança tem contato com pessoas, diferentes daquelas pessoas com que estavam habituadas, ou seja, do seu convívio familiar e, levando em consideração também o extenso período em que a criança passa dentro da instituição de ensino, é inevitável que ocorram conflitos, muitas vezes resultado da subjetividade de cada criança.

Fica evidente que a Educação infantil atinge o desenvolvimento integral de cada criança, por ser o primeiro ambiente em que ela permanece longe da sua família.

A educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Segundo o RCNEI, Brasil, (1998):

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores (p.11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), intitula a instituição de ensino infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade de Creche e Pré-Escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

“No art.30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (MEC, 1996).

As crianças que frequentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos nesta primeira etapa a educação não está voltada para conteúdo ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, cria suas próprias experiências e passam a ter privacidade.

Nas creches devem conter profissionais especializados em educação infantil que disponham realizar os cuidados com as crianças em união com a escolaridade adequada, que valorizem a criatividade da criança e usem materiais, brinquedos e livros em quantidade suficiente, variados e adequados à faixa etária dos alunos.

O ambiente escolar deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras; é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro.

Nas pré-escolas as atividades como pintura e música, contar histórias, oficinas de desenho, atividades que envolvem os cuidados com o corpo, são atividades indicadas e adequadas nessa etapa da escolarização da primeira infância.

Nessa fase também é necessário ter um amplo espaço, que seja limpo, organizado, de fácil acesso e seguro. Ter salas adequadas às idades dos alunos, terem recursos pedagógicos variados, funcionários, como professores qualificados que apresentem planos pedagógicos coerentes.

O conceito acima nos apresenta o papel desempenhado pela Educação Infantil, o qual contribui efetivamente para o desenvolvimento intelectual das crianças que estão diariamente sob os cuidados dos educadores.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL -PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA PERSPECTIVA DE EDUCAR E CUIDAR

Partindo do princípio em que educar é um ato de amor e que quem ama cuida, o profissional de educação infantil deve observar tal fase com muito amor e encantamento, pois na educação infantil é necessário primeiro amar, para que possa se tornar um profissional com o perfil para uma fase de ensino tão encantadora que é a educação infantil. Que além de ensinar é necessário cuidar pois as crianças nessa fase precisam se sentir amadas.

Um professor que segue as diretrizes do ensino ele respeita as necessidades de cada criança, ouvindo-as e interpretando-as e assim tomar as decisões procedimentais acertadas. O cuidar está interligado a tudo o que acontece no dia a dia na escola, desde a alimentação, até a segurança. Na hora da refeição todo cuidado é pouco. O educar se refere ao aprendizado da criança. Fator esse que contribui para o processo de formação, juntamente com o cuidar. A família e a instituição são a base para educá-lo, aspectos esses que devem se unir para um bom resultado. De acordo com o RCNEI (1998, p.23) destaca que educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Ainda o RCNEI (1998, p.24) destaca que cuidar significa:

[...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

De acordo com os RCNEI, é papel do professor reorganizar sua prática pedagógica e destacar situações que necessitam ser individualizadas. Todas as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, precisam ser consideradas em suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso indica que o professor deve planejar e oferecer uma variedade expressa de atividades, com objetivos claros, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Ainda de acordo com os RCNEI, o trabalho com as crianças na educação infantil exige que o professor tenha uma capacidade de pluralidade. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a educação infantil deve ser um espaço educacional para o compartilhamento, de forma indissociável, o cuidar e o educar das crianças DCNEI (2009 p. 10) apresenta que:

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Sendo assim, entende-se que para uma prática pedagógica bem organizada é necessário ter um espaço organizado na educação infantil, sabendo-se que sua formação inicial é primordial, assim a criança constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico social desde o seu nascimento, passando por diferentes etapas e estágios de desenvolvimento curiosidade nelas, despertando.

Por isso ensinar a criança a conhecer, a cuidar de si, a explorar o ambiente é uma forma de educar. ao mostrar para as crianças suas transformações que ocorrem à sua volta, é colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e também uma ferramenta útil, principalmente quando são levados em consideração os fatos vivenciados em seu dia a dia.

Quando o professor estabelece uma rotina é fundamental para uma prática pedagógica organizada sendo um diferencial na sua atuação. Diante dessa necessidade de observar a realidade e envolver seus alunos requer muito mais do que recursos didáticos, e sim sabedoria para observar e empatia para conduzir esse processo. Freire (1996, p. 96) enfatiza as características do professor que envolve afetivamente seus alunos, afirmando que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire,1996).

Sendo assim, observa-se claramente que quando o professor cria bom vínculo com a turma, desenvolvendo a afetividade para com as crianças, tudo se torna mais fácil. Tanto a aprendizagem quanto a disciplina, os alunos precisam e necessitam de limites, mas com uma boa relação de diálogo, de acordos pré-estabelecidos entre os alunos, dispendo de regras que sejam boas para o professor e o aluno.

Para uma aprendizagem de sucesso, a relação entre aluno e professor depende do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos. Sua aula pode ser um desafio dia a dia, mas segundo Moran (2007, p.12) destaca que: Ensinar e aprender são os maiores desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora [...] pela transição do modelo industrial para o da informação e do conhecimento.

Para enfrentar os desafios atuais de uma prática pedagógica tão desafiante e mutante a cada momento em um processo de desenvolvimento humano e tecnológico da sociedade, o professor além de atuar precisa se atualizar constantemente. Sua formação continuada precisa estar sempre em dia para acompanhar as mudanças e assim cumprir com seu compromisso e responsabilidade social, política e educativa no contexto escolar. Nesse sentido, Freire (1987, p. 12) nos lembra de que educar:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-bla mente, que estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

E nesse mundo virtual no qual estamos inseridos e as crianças ficam fascinadas, o papel do professor modifica-se, em busca de novos caminhos que possam ligar a mídia e a prática. No entanto, ainda não acontece na maioria das práticas por aí: A inclusão digital, ainda é uma parcela da sociedade com pouco acesso. Embora os já realizados muitos avanços nesse campo.

Sendo assim os educadores das mais diversas áreas do saber, desde que comprometidos com o ensino, não podem colocar os Ambientes Virtuais fora das práticas didáticas. Pois devem usar o computador, a televisão e o celular como ferramentas de apoio, sem perder o foco de aprendizagem. Para tanto, é de pequeno o primeiro passo e daí segue por toda vida. Também por isso, de acordo com Freire (1996, p.28) diz que: “O saber não é algo imutável ou uma cópia acabada”. Assim, é necessário alcançar novos horizontes, romper as barreiras e transformar a realidade vivida. Para reforçar a ideia anterior, Moran (2007, p.61) afirma: “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o

grupal e o social”. Uma escola construída por um modelo de ensino participativo, interativo e de colaboração de toda a comunidade escolar.

Portanto considera-se que a educação infantil merece uma observação especial, um cuidado e um educar rico em diversidade intelectual, no entanto o professor é o responsável primordial para a construção dos saberes das crianças na fase inicial escolar. É de grande relevância permitir-lhes vivenciar as atividades de acordo com o desenvolvimento, bem como o fato de que a escola deve valorizar as crianças nas atividades desenvolvidas na instituição.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Na educação infantil acontece o processo de formação inicial da aprendizagem das crianças pequenas, tão importante também são as práticas pedagógicas realizadas nesta fase. Freire (2003, p.79) destaca que “Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento”. Pode-se considerar que no processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor, o mesmo precisa ser conhecedor do conteúdo que ensina. Freire (2003, p.79) destaca ainda que:

Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

E assim, afirma-se que a formação permanente do docente é um grande desafio no contexto escolar. Para que o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado seja considerado relevante, precisa levantar hipóteses e provocar inquietações que o fazem avançar cada vez mais. Freire apontou no livro “Pedagogia da Autonomia” a necessidade da formação do docente, juntamente com a sua prática pedagógica reflexiva.

Foram apontamentos e estudos necessários atribuir sentidos à prática na educação infantil em prol de uma educação de qualidade. Em 1994 o MEC propôs a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, instituindo-se as Diretrizes Pedagógicas. O documento em seu art. 3º cita as duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (MEC, 1994).

As práticas e vivências pedagógicas na sala de aula, vai muito mais além do que recepcionar as crianças, é necessário levar em consideração toda a sua bagagem histórica e cultura fora da escola, toda atividade propiciada precisa ser humana social.

Horn (2003, p.106) destaca que:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que essas atividades se desenvolvam para além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico que o da família, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças convivência entre si e com outros adultos que não são seus pais.

No entanto, entender o espaço escolar com a finalidade pedagógica é ir além das práticas formativas. A aprendizagem significativa precisa ser um espaço de encontro, de concepções de vida, de alunos, de professores que realmente gostam da sua profissão. Neste sentido, a prática pedagógica na educação infantil nos lembra da responsabilidade de trabalhar em conjunto o conhecimento, através dos conteúdos, observando a dimensão do cuidado e do educar, aprimorando as aprendizagens significativas para os alunos.

Para a efetivação das ações pedagógicas, o ambiente escolar precisa oferecer condições possíveis, com o corpo docente que acredita na construção do conhecimento por meio do cuidar e educar levando em consideração a lei que estabelece os parâmetros norteadores para as instituições de educação infantil.

Para Freire (2009, p.41), “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”. Para que os sonhos se tornem reais, é preciso trabalhar e educar na esperança, manter ativa a esperança que pode construir alicerces para galgar os sonhos de uma educação de qualidade.

E assim o diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança, uma característica do ser humano, manifesta-se pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade, desperte a intenção de conhecer o novo. Paulo Freire (2008, p.87), em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'regozija', tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)”. Observamos tal citação: Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os “como” e os “porquês” das coisas, mostrando indícios da curiosidade epistemológica. Para Hermida (2007, p. 85) considera que:

A partir das interações que a criança estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o seu próprio conhecimento. A família é considerada o seu primeiro espaço de convivência, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações dos pais e ou de seus responsáveis, expectativas e frustrações.

E assim torna-se primordial a continuidade da construção da educação infantil tanto na teoria quanto na prática pedagógica além do suporte complementar à educação recebida pela família. Quando a criança em casa não possui acesso a uma aprendizagem "adequada", conseqüentemente a mesma irá construir a sua própria ideia a partir das possibilidades que lhe é disponível. Dessa forma a escola tem o desafio de assumir um papel importante, proporcionando um espaço onde a criança se desenvolva, sinta-se acolhida pelo apoio e inúmeros estímulos indispensáveis a cada fase da vida. Conforme o pensamento de Hermida (2007, p. 227) afirma que:

[...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

Portanto entende-se que é dever da escola e dos profissionais contribuir para o processo de desenvolvimento e construção do ser humano. Considerando assim a criança um ser especial e único nas suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, educando-a e cuidando-a, pois na prática pedagógica segundo autores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo apresentado, sobre a prática do professor como mediador, observou-se que o ensino infantil é uma fase muito importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço em torno de uma sociedade crítica, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centros de assistencialismo hoje são reconhecidas como instituições de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, sendo assim considerado um importante avanço para a educação mundial.

Sobre a dimensão pedagógica na qual a educação infantil está inserida, pode-se destacar que a mesma é o alicerce, sendo primordial para a aprendizagem das crianças, desde aquelas bem pequenas. É nesse meio que ocorre a socialização, o desenvolvimento das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico em torno de laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Nos dias atuais, a educação infantil não pode ser mais vista como um ambiente onde são somente realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação e sim, onde o educar e cuidar estejam engajados e mais ainda, onde relações afetivas sejam criadas. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância da educação de base, de modo que a legislação deve tratar a educação infantil como uma prioridade na educação de um país.

Entende-se que o fazer pedagógico requer sempre novas práticas pedagógicas, compromisso, um olhar e uma escuta sensível à criança, cuidando e educando, privilegiando o brincar (ludicidade), a experimentação e o relacionamento com o mundo por meio das diferentes linguagens.

Por isso a importância que o professor esteja envolvido em todos os momentos do ambiente escolar, seja estimulando, observando, questionando, apoiando ou oferecendo materiais pedagógicos, fazendo com que estimule o processo de aprendizagem da criança. Essas e outras características inerentes a um professor mediador contribuem, sobretudo, para o desenvolvimento das crianças.

Portanto o professor deve assumir o seu papel buscando todas as possibilidades de intervenção junto às crianças, agindo como cidadãos, e levando em consideração sua ação no cotidiano escolar com as crianças, seus interesses e sua construção de conceitos, interpelações, linguagens e raciocínio e o sentimento de ser amada e querida.

Por isso o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 47
- FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Brasil Império. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- HERMIDA, J. F. (org.) Educação Infantil: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- KUHLMANN JR., Moisés. M, A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, Volume 1º, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

A PSICOPEDAGOGIA APLICADA EM CRIANÇAS COM TDAH
PSYCHOPEDAGOGY APPLIED TO CHILDREN WITH ADHD
PSICOPEDAGOGÍA APLICADA A NIÑOS CON TDAH

Lívia Ferreira dos Santos

SANTOS, Lívia Ferreira dos. **A psicopedagogia aplicada em crianças com TDAH**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 75-88, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

A metodologia de investigação que alberga este artigo se dá pela pesquisa bibliográfica, estando a relevância do estudo, compreendida em dois eixos basilares: o primeiro é subsidiar o conhecimento docente no âmbito psicopedagógico, o segundo é beneficiar a inclusão do discente que possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade “TDAH” no ambiente acadêmico, difundindo assim, nesse aspecto, a relevância da intervenção psicopedagógica no tratamento de crianças com TDAH. O estudo busca favorecer esses dois eixos, como uma probabilidade a mais que os educadores e familiares de educandos com TDAH terão para obter informações sobre o assunto, proporcionando a discussão sobre a necessidade de apreciar as estratégias psicopedagógicas, fomentando os docentes que labutam diretamente com os indivíduos diagnosticados ou sob investigação do distúrbio. Diligenciou-se nesse contexto, para buscar a relevância das bases teóricas, como ferramenta de promoção à investigação que a psicopedagogia pode oferecer, para a inclusão de alunos das múltiplas faixas etárias, nas metodologias de edificação do conhecimento. Assim, para o entendimento fundamental do problema, o estudo buscou explicar o TDAH e suas implicações na vida dos indivíduos afligidos por esse distúrbio. Abordase temas como a relevância do diagnóstico médico e da avaliação psicopedagógica, para a construção de práticas psicopedagógicas interventivas, sugerindo técnicas para a intervenção que canalizam a hiperatividade e exercitam a atenção das crianças e jovens. Apresenta a arteterapia como instrumento de intervenção, propondo atuações no enfrentamento do TDAH. Nesse âmbito, buscou-se refletir como a psicopedagogia pode ser aplicada em crianças ou jovens portadores do TDAH e quanto aos benefícios que a arteterapia pode difundir nessa problemática.

Palavras-chave: TDAH. Relevância. Transtorno. Psicopedagogo.

ABSTRACT

The research methodology that houses this article is based on bibliographic research, with the relevance of the study being understood in two basic axes: the first is to subsidize the teaching knowledge in the psycho pedagogical scope, the second is to benefit the inclusion of the student who has the Disorder of Attention Deficit Hyperactivity Disorder “ADHD” in the academic environment, thus spreading, in this aspect, the relevance of psycho pedagogical intervention in the treatment of children with ADHD. The study seeks to favor these two axes, as an additional probability that educators and family members of students with ADHD will have to obtain information on the subject, providing a discussion on the need to appreciate the psycho pedagogical strategies, encouraging teachers who work directly with the individuals diagnosed or under investigation of the disorder. In this context, efforts were made to seek the relevance of theoretical bases, as a tool to promote research that psychopedagogy can offer, for the inclusion of students of multiple age groups, in knowledge building methodologies. Thus, for the fundamental understanding of the problem, the study sought to explain ADHD and its implications in the lives of individuals afflicted by this disorder. Topics such as the relevance of medical diagnosis and psycho pedagogical assessment are discussed for the construction of interventional psycho pedagogical practices, suggesting intervention techniques that channel hyperactivity and exercise the attention of children and young people. It presents art therapy as an intervention instrument, proposing actions in coping with ADHD. In this context, we sought to reflect on how psychopedagogy can be applied to children or young people with ADHD and about the benefits that art therapy can spread in this problem.

Keywords: ADHD. Relevance. Disorder. Psychopedagogue.

ABSTRACTO

La metodología de investigación que alberga este artículo se basa en la investigación bibliográfica, entendiéndose la pertinencia del estudio en dos ejes básicos: el primero es subsidiar los saberes docentes en el ámbito psicopedagógico, el segundo es beneficiar la inclusión del estudiante que tiene el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad “TDAH” en el ámbito académico, difundiendo así, en este aspecto, la relevancia de la

intervención psicopedagógica en el tratamiento de niños con TDAH. El estudio busca privilegiar estos dos ejes, como una probabilidad adicional que los educadores y familiares de estudiantes con TDAH tendrán para obtener información sobre el tema, brindando una discusión sobre la necesidad de apreciar las estrategias psicopedagógicas, incentivando a los docentes que trabajan directamente con el personas diagnosticadas o bajo investigación del trastorno. En este contexto, se procuró buscar la pertinencia de las bases teóricas, como herramienta de promoción de la investigación que la psicopedagogía puede ofrecer, para la inclusión de estudiantes de múltiples grupos etarios, en metodologías de construcción de conocimiento. Así, para la comprensión fundamental del problema, el estudio buscó explicar el TDAH y sus implicaciones en la vida de los individuos aquejados por este trastorno. Se abordan temas como la relevancia del diagnóstico médico y la evaluación psicopedagógica para la construcción de prácticas psicopedagógicas intervencionistas, sugiriendo técnicas de intervención que canalicen la hiperactividad y ejerciten la atención de niños y jóvenes. Presenta la arteterapia como instrumento de intervención, proponiendo acciones en el enfrentamiento del TDAH. En este contexto, buscamos reflexionar sobre cómo se puede aplicar la psicopedagogía a niños o jóvenes con TDAH y sobre los beneficios que la arteterapia puede esparcir en esta problemática.

Palabras clave: TDAH. Relevância. Transtorno. Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo é fato notar que a educação vem transitando por inúmeras fases e modificações, na medida em que surgem anseios sociais antigamente não imaginados ou até mesmo não aceitos.

Em meio a essas modificações visionamos o processo de chegada dos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE às escolas regulares, e agora não apenas como frequentadores das salas especiais, mas, incluídas na sala de aula comum. Desse modo, é importante projetarmos nosso olhar sobre o passado, para melhor entendermos quais alterações ocorreram no contexto social e por conseguinte no clínico e educacional, que promoveram esse processo de inclusão nas escolas regulares.

Não nos ateremos ao contexto histórico aqui, entretanto, vale ressaltar sobre a rotina do profissional de psicopedagogia, onde esse profissional, trabalha essa tão almejada inclusão em diversas frentes de enfrentamento, devendo ele trabalhar a diversidade de especialidades no campo clínico, escolar e familiar, no enfrentamento do TDAH.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, também conhecido por sua sigla TDAH é uma perturbação do sistema neurológico, tendo a genética do indivíduo como uma de suas principais causas. Outros fatores como substâncias ingeridas na gravidez, sofrimento fetal na hora do parto, exposição a chumbo e até mesmo problemas familiares, (conforme algumas teorias), podem também contribuir com o surgimento do transtorno. Ele costuma surgir na infância e frequentemente segue a pessoa por toda a sua vida, caracterizando-se por sintomas de impulsividade, inquietação e desatenção.

Trata-se de um distúrbio reconhecido pela Organização Mundial de Saúde - OMS, onde seus portadores são amparados por legislação específica em vários países, a ganharem tratamento distinto na escola.

Ao que tudo indica, os números podem parecer alarmantes, eles apontam para um universo onde 5% das crianças com idade escolar, e 2,5% dos adultos apresentam esse distúrbio neurológico (DSM-5, 2014). Vale salientar que o diagnóstico deve partir de um médico, devendo seus sintomas estarem presentes em pelo menos dois ambientes da criança ou jovem.

Nesse contexto, a psicopedagogia pode contribuir como ferramenta no sentido de tornar o ambiente acadêmico agradável para os alunos com esse diagnóstico, tendo em vista que ela constitui-se no anseio de contribuir na busca pela implementação de soluções para as

questões nascidas das dificuldades que surgem, no processo de aprender discente, descortinando propostas para solucionar, no âmbito da atuação docente, e no sentido de reverter quadros de distúrbios e transtornos apresentados pelos alunos. O caráter de prevenção proposto pela psicopedagogia, ampara os profissionais da educação, quanto aos diferentes conhecimentos que são relativos ao homem e sua forma de construção do conhecimento.

Assim sendo, o profissional dessa área pode contribuir no processo de aprendizagem dos indivíduos com TDAH, já que ele possui campo de conhecimento que tem como meta, a integração dos saberes e o entendimento de vários métodos próprios da aprendizagem de modo geral. Interessando-se pela compreensão e investigação de como ocorrem tais processos e as dificuldades que cercam esse contexto, tendo em vista que a metodologia aplicada pela psicopedagogia possui abordagem terapêutica, teórica e prática, trabalha técnicas de intervenção que pautam tratar as dificuldades de aprendizagem e o resgate das informações essenciais à aquisição de conhecimento do indivíduo.

A reflexão necessária na atuação profissional psicopedagógica, sobre os obstáculos no que se refere aos aspectos relativos à aprendizagem, analisando posturas e comportamento dos alunos, para o direcionamento de atividades a crianças com e sem diagnóstico do TDAH, é importante na edificação de uma inclusão *mister* no âmbito do universo educacional.

O estabelecimento de técnicas, diretrizes e a construção de novos saberes para a internalização de responsabilidade do psicopedagogo, no enfrentamento do TDAH, essencialmente no âmbito da intervenção, faz-se assim necessário, para um eficaz desenvolvimento do aluno, não apenas no percurso da aquisição de conhecimento, mas também, para auxiliá-lo num equilíbrio como todo.

Apesar disso, é relevante observar que como indivíduos adultos, espera-se que esse, apresente madureza que o passar dos anos e vivências o acercam, entretanto, crianças se encontram em fases de desenvolvimento em todos os tempos de sua vida e quando passam por situações adversas nem sempre conseguem superá-las, o que resulta, na maioria das vezes, por repercutir negativamente em sua vida acadêmica, emocional e até mesmo social, podendo isso agravar-se com crianças com TDAH.

E nesse processo é de suma importância observar que o indivíduo só adquire conhecimento porque labora intelectualmente através de vivências que envolvem reflexões, conflitos, novas reflexões, retrocessos e, então, um natural avanço.

No decorrer dessas vivências, o indivíduo se vincula com os elementos de conhecimentos sempre intermediados pelas definições inconscientes e nunca de maneira direta. Ou seja, quando se aprende a pessoa se coloca inteira como sujeito e não somente com algumas partes do corpo ou cérebro.

Nas crianças que apresentam sérias dificuldades ligadas à aquisição de conhecimento, em específico as com TDAH, a inquietude e a dificuldade de manter a atenção, vão conseqüentemente, exigir um tempo individualizado para aprender, devendo muitas vezes ter uma ajuda de um, ou diversos profissionais qualificados.

A PSICOPEDAGOGIA APLICADA EM CRIANÇAS COM TDAH

Aqui, iniciamos na conjectura de que a diversidade do indivíduo é um atributo presente em qualquer sociedade, principalmente na nossa, e que essa característica merece e precisa ser

analisada dentro dos espaços sociais, sob a ótica das particularidades exigida por cada sujeito, em específico os indivíduos portadores do TDAH, de maneira a compreendermos que, no contexto das escolas regulares, nas quais os alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE estão inseridos, é que as transformações acontecem. E nesse universo a psicopedagogia vem a qualificar um profissional, capaz de albergar esse olhar singular sobre esta demanda em particular, colaborando na construção de estratégias e implementação de metodologias apropriadas que considerem e respeitem as diversas formas da aquisição do conhecimento de cada aluno com TDAH.

No âmbito da construção e implementação de estratégias, faz-se necessário, em princípio, compreender o TDAH sobre a forma de sua atuação. Assim, Ferreira (2008) coloca que o TDAH é um distúrbio do comportamento do indivíduo, que age mais especialmente no amadurecimento do autocontrole, na aptidão de controlar os impulsos e de atingir organização em relação a prazos, ao tempo e ao futuro em geral, como as demais pessoas são capazes de fazer (FERREIRA, 2008).

Forster e Fernández (2003) sugerem também uma definição que agrega várias perspectivas teóricas, para compreender e apresentar o transtorno como: neurológico, psicopedagógico e escolar. Determinam o TDAH como um transtorno de comportamento crônico com uma essência biológica determinada, quer dizer; um comportamento que permanecerá para sempre na personalidade do indivíduo, mas não devido a uma única causa, conforme vimos na introdução, com um forte alicerce genético, é constituída por um grupo heterogêneo de indivíduos. Abrangendo crianças com inteligência normal ou bem próxima do normal, que apresentam dificuldades significativas para adequar seu comportamento e/ou aprendizagem à norma esperada para sua idade.

O TDAH não é só reconhecido por ser uma das perturbações neuropsiquiátricas mais corriqueiros na idade infante ou jovem, segundo Mattos (2001), mas também como aquele que abrange sintomas que são triviais em portadores e não portadores como: dificuldade de concentração, falha na finalização de tarefas ou inconsistência na realização de um objetivo definido (BARKLEY, 2002).

A criança portadora de TDAH tem como difícil em sua natureza a concentração, podendo entreter-se com facilidade com outra coisa, que pode ser o ouvir de qualquer barulho, ou até mesmo sozinho, perde ou deixa objetos nos lugares, esquece-se de seus compromissos, tem como um obstáculo o seguir orientações, em se organizar, além de conversar muito, cortando as pessoas enquanto falam, não conseguindo aguardar sua vez e respondendo aos questionamentos que lhe são feitos antes mesmo deles serem feitos por completos.

O DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais) determina o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como um distúrbio de saúde mental, avaliando-o como um transtorno do neurodesenvolvimento, que envolve a atenção e a hiperatividade/impulsividade.

Assim, observa-se que o TDAH pode ser apresentado sob três subtipos: subtipo predominantemente hiperativo/compulsivo, subtipo predominantemente desatento, e subtipo combinado (STROH, 2010):

1. Subtipo predominantemente hiperativo/impulsivo, caso tenha ao menos seis sintomas de hiperatividade/impulsividade;

Os indivíduos nessa condição normalmente apresentam dificuldades em concluir tarefas em sequências, têm maior tempo de reação, número superior de repetência escolar, agitação motor, dificuldade de controlar os impulsos, inquietação, atividade excessiva. (BARKLEY, 2008).

2. Subtipo predominantemente desatento caso tenha ao menos seis sintomas da desatenção;

Já esses indivíduos apresentam características de comportamento apático, falta de motivação, maior comprometimento na memória de trabalho, dificuldade em atividades de velocidade de processamento, menor autoconfiança, baixo desempenho em leitura e compreensão; apresentam sintomas internalizantes, como depressão, ansiedades e dificuldades e flutuação na aprendizagem. Apresentam também dificuldades nas tarefas percepto-motoras, desordem cognitiva e dificuldade em atenção focalizada (CIASCA, 2010).

Essa característica na maioria das vezes ocorre em crianças do sexo feminino, estando sujeito muitas vezes, a ficar mais no fundo da sala de aula, em silêncio, e não ser percebida. Frequentemente, é uma criança fantasiada, desligada e que não camufla sua alienação.

No ambiente escolar ou mesmo em sua residência, amiúde não conclui seus deveres, e também não consegue acompanhar o que acontece em sala. Contudo, sua desatenção pode ficar despercebida pelos colegas e pelo professor, já que é afável, tentando sempre colaborar, não causando dificuldades para o transcorrer da aula.

Nesse contexto Phelan (2005) diz:

As crianças portadoras de TDAH do Tipo Desatento são vistas simplesmente como lentas no aprendizado, a despeito do fato de a maioria, ter inteligência média ou acima da média. Seus esquecimentos e sua desorganização, no entanto, são vistos como sinais de capacidade intelectual limitada e não como sinais de TDAH (PHELAN, 2005, p. 38).

3. Subtipo combinado, caso apresente no mínimo seis sintomas de desatenção e seis sintomas de hiperatividade/impulsividade.

E nesse caso, indivíduos apresentam um maior prejuízo nas funções de execução das ações, uma maior quantidade de erros em atividades que precisam de mais concentração, atenção e organização. Em função da dificuldade em lidar com normas e com o autocontrole, o indivíduo com TDAH do Tipo Combinado traz, muitas vezes, uma expressiva dificuldade para a sala de aula (STROH, 2010).

De acordo ao DSM-V existem alguns critérios para o diagnóstico do TDAH com relação a desatenção e a hiperatividade e impulsividade.

E nesse caso, há um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):

1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas, e profissionais:

Obs.: A sintomática não é exclusivamente uma amostra de comportamentopositor, hostilidade, desafio ou dificuldade para entender afazeres ou orientações. Para jovens mais velhos e adultos (17 anos ou mais), no mínimo cinco sintomas são necessários (STROH, 2010).

a. Amiúde não se mantém atento em detalhes ou comete equívocos por desleixo em trabalhos escolares, no trabalho profissional ou durante diferentes atividades (p. ex., negligência ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).

b. A amiúde apresenta inconstância com a atenção em trabalhos ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de se manter focado durante as aulas, conversas ou leituras prolongadas).

c. A amiúde aparenta não ouvir quando alguma pessoa lhe conduz a fala diretamente (p. ex., aparenta estar com o pensamento distante, mesmo na falta de alguma distração evidente).

d. Amiúde não acompanha orientações até o fim e não consegue concluir atividades na escola, trabalhos ou obrigações no trabalho (p. ex., inicia os trabalhos, mas ligeiramente perde o foco e com facilidade perde a direção).

e. A saúde apresenta problema para estabelecer tarefas e trabalhos (p. ex., problema em organizar atividades em sequência; trabalho desorganizado e desleixado; problema em conservar objetos e materiais pessoais organizados; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).

f. A amiúde procura evitar, não se interessa ou reluta em se submeter a atividades que demandem esforço mental demorado (p. ex., atividades na escola ou de casa; para adolescentes e adultos, elaboração de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos extensos).

g. A saúde deixa coisas necessárias para as atividades ou tarefas (p. ex., objetos escolares, livros, lápis, canetas, carteiras, chaves, óculos, documentos, celular).

Ah. A amiúde facilmente se distrai por incitações externas (para adolescentes e adultos, pode conter pensamentos sem relação).

i. A saúde esquece-se, em relação a tarefas do cotidiano (p. ex., realizar atividades, obrigações; para adolescentes e adultos, pagar contas, retornar ligações, manter horários agendados).

2. Impulsividade e hiperatividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas prolongando-se por ao menos seis meses em um nível que é incongruente com o grau do desenvolvimento e impacta negativamente e diretamente as relações sociais e acadêmicas e/ou profissionais:

Obs.: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamentopositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários (STROH, 2010).

a. Amiúde mexe ou batuca os pés ou as mãos, ou se torce na cadeira.

b. Amiúde ergue-se da cadeira em circunstâncias em que se aguarda que permaneça sentado (p. ex., muda seu lugar em sala, no escritório ou em outro local profissional ou em diferentes ocasiões que exijam que se conserve em um mesmo lugar).

c. A saúde corre ou sobe em objetos em situações em que isso não é apropriado.

Obs.: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude (STROH, 2010).

d. A saúde é inábil para brincar ou se arrastar em atividades de lazer tranquilamente.

e. Amiúde “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou sente incomodo em ficar quieto por alargado tempo, como em ambientes sociais; outras pessoas podem ver o portador como irrequieto ou difícil de seguir).

f. Com frequência fala demais.

g. Com frequência deixa fugir uma resposta do mesmo tempo que a pergunta ainda esteja sendo feita (p. ex., finaliza citações de outros, não consegue esperar a sua vez de falar).

Ah. Amiúde tem dificuldade para aguardar sua vez (p. ex., esperar em uma fileira).

i. Amiúde intromete-se ou interrompe (p. ex., intromete-se nos bate-papos, em jogos ou tarefas; pode iniciar a utilizar os objetos de outros indivíduos sem pedir ou receber autorização; para adolescentes e adultos, pode interferir em/ou assumir o controle sobre o que outros estão a fazer).

Diante dessa sintomática, é notório compreender a importância da avaliação clínica com médico, e nesse aspecto, essa avaliação, deve colher informações não exclusivamente da observação da criança durante a consulta, mas também realizar entrevista com os pais ou cuidadores. Requerer informações da escola que a criança cursa sobre seu comportamento social e de aprendizagem, além do emprego de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas.

Ademias a esta avaliação médica a criança ou jovem necessitará passar por uma avaliação psicopedagógica, que começa com uma entrevista inicial com os pais, onde eles trazem o motivo da consulta e comportamento principal da criança ou jovem que alberga incômodo ou desconforto para eles ou traz prejuízo ao sujeito, bem como, falam um pouco sobre o histórico familiar do paciente.

Vale salientar que durante o processo de avaliação, já pode acontecer algumas intervenções, desde o momento que já exista um vínculo entre psicopedagogo e paciente, onde transcorreram sobre isso mais adiante.

É importante ainda no processo de avaliação psicopedagógica a observação de alguns indicadores, sendo eles:

- Falta de maturidade em relação ao desenvolver da atenção, (que pode ser acompanhado a um jogo, uma brincadeira ou à algumas tarefas da arteterapia);
- Carência de atenção da criança ou jovem (que pode estar atrelado a um jogo, uma brincadeira ou a atividades de arteterapia para diagnósticos);

Entretanto, quando a criança ou jovem encontra-se no processo de avaliação diagnóstica ou já sob intervenção, Benczik (2000) assevera que:

O profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica. (BENCZIK, 2000, p. 92).

Diante dessa intervenção o profissional já pode observar o desenvolvimento de habilidades como: Saber ouvir; olhar nos olhos pra falar; oferecer ajuda para alguém; iniciar

uma conversa; fazer perguntas e dar respostas apropriadas; brincar cooperando com o grupo; agradecer, falando obrigado; saber pedir por favor; manter-se sentado e quieto por um período; saber esperar sua vez para falar ou jogar; ser amigável e gentil; respeitar o outro como um ser diferente que possui sentimentos e diferentes opiniões, dentre outras.

Com o diagnóstico médico e a avaliação psicopedagógica concluída, cabe a implementação de técnicas que venham a contribuir na trajetória acadêmica da criança portadora do TDAH.

Assim, propomos aqui a utilização da arteterapia como ferramenta de intervenção. Nesta perspectiva, a arte como objeto terapêutico pode vir a apresentar vários aspectos positivos no enfrentamento do TDAH, ao qual buscaremos discutir.

Conhecidamente a arte é uma forma de comunicação, de expressão e de linguagem. Trata-se de uma interação energética entre criador e criatura, pondo em vista o não visível e, ao mesmo tempo, refletindo um anseio de transformação íntima pessoal, transformação essa, que é extremamente necessária no enfrentamento dos comportamentos compulsivos característicos de distúrbios neurológicos. Podendo ainda, direcionar o desenvolvimento da criatividade do ser, alargando as necessidades de comunicação íntima de cada indivíduo.

Cada um de nós, em específico aqueles que estão em aflição física ou psíquica, têm a necessidade de comunicar-se livremente ou de forma que lhe seja natural. Assim sendo, as terapias alternativas exibem um crescimento de uns anos pra cá, e entre elas, a arteterapia vem sendo observada como uma terapêutica de preservação, promoção e recuperação do estado de bem estar e saúde do ser, promovendo a expressão íntima do indivíduo, seus anseios, medos e desejos.

Diante disso, Philippini (2000), assevera que: “A integração de três áreas do conhecimento, arte, saúde e educação, possibilita uma ampla transformação nos indivíduos, portanto, a utilização da arteterapia facilita o processo de criação e de exteriorização de conteúdos intrínsecos.”

Assim, não acreditamos que a arteterapia seja mero entretenimento na rotina do portador do TDAH, mas sim, uma forma de expressão e de linguagem que possibilita ao indivíduo um meio de comunicação com outros indivíduos. Ela possibilita à criança ou jovem liberdade para exprimir-se, mas também ampara sua autonomia de criação, expandindo seu conhecimento sobre seu universo íntimo e viabilizando seu crescimento tanto emocional, como social.

A arteterapia pode representar uma estrada para o auxílio ao indivíduo na perspectiva de explorar, entender e descobrir suas imaginações e seus sentimentos, patrocinar a construção de sua autoestima, reduzir processos de ansiedade e valorizar sua qualidade de vida, por meio de proporcionar a dilatação da saúde.

A terapia aplicada através de mecanismos artísticos pode dar uma imensa contribuição terapêutica no transcorrer do processo de diagnóstico ou mesmo de intervenção com um portador de TDAH. Uma vez que, tal técnica amplia os conhecimentos quanto ao lidar com a aprendizagem infantil e/ou adolescente, pelas interações artísticas.

Ademais, a criança ou adolescente pode se contactar com seus sentimentos mais íntimos, sem precisar expor-se, ou seja, falar quando não tem vontade.

Corroborando a isso, assevera Stroh (2010), “a criança ou jovem, quando se utiliza da arteterapia, pode partilhar suas vivências através da expressão da arte, facilitando a exteriorização de seus sentimentos íntimos, demonstrando melhor seu jeito de discernir, de agir e de sentir suas emoções” (STROH, 2010).

Nesse panorama, a terapia da arte tem também como um de seus objetivos principais, a promoção da auto descoberta do indivíduo pelas cores, pelas imaginações e fantasias, pelas representações, quer dizer, pelo lúdico.

Diante disso, a criança ou jovem deve receber incentivos a desenvolver a descrição de sua representação artística, devendo ser encorajado a ir mais além, conservando sempre o diálogo entre a arte e o eu, isto é, quando o ser infante expressa sua arte, ele está expressando a si mesmo, fornecendo assim, uma gama de informações que devem ser utilizadas na construção da intervenção psicopedagógica.

Caminhando agora pela prática interventiva que a arteterapia pode oferecer à psicopedagogia em sua terapêutica, lançamos mão de algumas atividades lúdicas as quais podem ser aplicadas no processo de intervenção:

1. Jogos e brincadeiras de representação (psicodrama): Por meio da mudança dos papéis e das conversações, a criança pode fazer crescer algumas habilidades, e o psicopedagogo servirá como espelho, onde a criança poderá enxergar com mais nitidez o seu jeito de ser;
2. Jogo com regras: Ao longo dos jogos, a criança precisará sujeitar-se às regras e aos critérios, onde poderá alargar suas aptidões, seu raciocínio, sua autoimagem, aceitar frustrações, conhecer vitórias ou derrotas, saber aguardar por sua vez, projetar uma situação, exercitar a ouvir, dentre outras coisas.
3. Atividade corporal cinestésica: O relaxamento acompanhado do controle da respiração, escutar silenciosamente uma melodia que acalma ou mesmo uma massagem corporal são medidas úteis para amenizar a tensão muscular corporal e ocasionar a aplicação da criança para o seu eu, atentando-se para si mesma e fomentando maior centralização individual.
4. Emprego de sucata: O emprego de sucata em atividades com crianças com TDAH pode ser de grande valia, tendo em vista que elas podem usar sua capacidade criativa, podem inventar e construir novos objetos.

Fagali (2010), propõe ainda jogos e atividades que podem ser trabalhadas com uma criança ou jovem que se encontre em processo de avaliação ou intervenção.

- Trabalhar com o barro pode gerar concentração, proporcionando a captação da energia que sobra e facultando relaxamento.
- Exercícios de transformação criativa onde pode usar-se a força das mãos, descartando energia enclausurada, exemplo; atividade de construção com madeira, papel mache. Alternando-se com exercícios sutis, realçando a brandura e delicadeza dos movimentos, onde as ferramentas podem ser as próprias mãos, giz de cera colorido, pincéis de várias texturas para pintura com tinta guache, no movimento alternado de expansão e contenção.

- Exercícios com velas, empregando copos descartáveis para construção de uma mandala. Este é um exercício que exige concentração, embora empregue também o fogo, o que faz com que a criança tenha que equalizar a concentração.
- Trabalho com o corpo onde a excitação revezada com relaxamento, esteja diretamente acompanhada aos movimentos corporais, a imagens e aos elementos, tipo: viro estátua e depois maria mole, sou rocha, depois sou água.

Caminhar e contar histórias sobre situações de tensão e de relaxamento, (Inventar com o mover-se amplo do corpo, ou apenas com os braços e as mãos, os pés e pernas).

- Exercício respiratório: Inspirar vagarosamente, como se enchesse uma bexiga, expirar de modo a soprar pela boca tirando tudo que precisa sair do pulmão, inspiração e expiração com múltiplos ritmos e diversas durações, em função das facilidades de progresso da criança.

Integrar histórias a imagens inventando algo a partir disto, com sopros em canudos plásticos sobre um papel ensopado com tinta diluída em água, (papel umedecido e gotas de tinta guache que são pincelados com o sopro no canudo).

- Tocar com tambores descartando a energia e dialogando com eles: pedindo que toquem em ritmo mais forte, mais leve, mais ao centro e mais nas beiradas do tambor, ligeiro e devagar, provocando alterações de ritmos. Manter diálogos com o tambor do colega ou terapeuta, mantendo conversas, canções, ou acompanhando pelo som de uma música rítmica.

Quanto aos jogos:

- Perfurar utilizando palitos de fósforo pontos no papel “atividade de pulsão nos detalhes”, de curta e longa duração, sendo rápido e depois vagaroso, formando uma gravura, ou algo aleatório.
- Reconhecimento de detalhes, observar, destacar e distinguir detalhes no fundo diverso e complexo. Brincadeira de quem descobre mais rápido: jogo Cara a Cara.
- Jogos de quem encontra no todo, descobrimento de erros, devendo sempre se buscar alternância com ações corporais mais excessivas do movimento e relaxamento: jogo dos sete erros, para exemplificar.
- Jogos de imagem e fundo: Quem achar primeiro: Lince, onde está Wally etc.
- Jogos com ações e movimentos que promovam atenção e agilidade perante a um sinal.

Vale salientar que na área clínica, a ação psicopedagógica pode atuar na prevenção, buscando na prática, impedir o fracasso, isto é, no âmbito escolar, profissional ou pessoal dos indivíduos, além de conduzir à propositura de novos horizontes no que se refere a ações, que farão com que aconteça uma melhora no aprendizado pedagógico, contribuindo para sua própria ascensão.

Em síntese, há determinadas técnicas que são mais empregadas no tratamento do TDAH com o psicopedagogo. Brincadeiras de atividades sensório-motores como; bola de gude, amarelinha e junções intelectuais; xadrez, quebra-cabeça, damas, carta, memória etc. Quando é oferecido ao aluno temas e assuntos que lhe instigue interesse, isso pode ocasionar em fazê-lo descobrir o gosto pela leitura, curiosidade por conhecer novos livros, gibis e revistas.

Segundo Benczik (2000), “a contação de histórias previstas na utilização da arteterapia, também pode ser utilizada, tanto na fase diagnóstica, quanto na fase de intervenção psicopedagógica.” Utilizando esta técnica, o psicopedagogo pode colher dados cognitivos e mesmo psicanalíticos do aluno.

A coleta desses dados acarreta matéria de estudo e análise por parte do profissional de psicopedagogia, albergando responsabilidades com a relevância da condução dos trabalhos de forma eficaz e útil. E nesse aspecto, é imprescindível o desenvolvimento de procedimentos de avaliação dos trabalhos, a fim de constatação da evolução de cada criança ou jovem.

O processo de avaliação deve ser elaborado observando itens como:

- Avaliação inicial e final do comportamento;

Os instrumentos de avaliação do comportamento relacionados ao psicopedagogo, ao material e a comunicação não verbal, permitirão a descrição do repertório comportamental dos indivíduos, nas avaliações inicial e final (VALLADARES, 2003).

- Avaliação inicial e final do desenvolvimento plástico;

A aplicação dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento plástico, (pintura, recorte, colagem, modelagem e desenvolvimento de construção,) permitirão a descrição do repertório desenvolvimental plástico dos indivíduos nas avaliações inicial e final (VALLADARES, 2003).

- Avaliação das produções;

A utilização dos instrumentos de avaliação das produções plásticas (desenho, pintura, colagem, recorte, modelagem e construção,) permitirão a descrição do repertório dos indivíduos nas avaliações inicial e final (VALLADARES, 2003).

- Avaliação geral;

O procedimento de avaliação geral permitirá a verificação final do desempenho, de cada indivíduo do grupo alvo da intervenção psicopedagógica (VALLADARES, 2003).

Assim sendo, Silva (2015) assevera que: “a Associação Brasileira do Déficit de Atenção observou que os docentes necessitam avaliar quais são as principais dificuldades encaradas por indivíduos com o TDAH e o que mais dificulta sua performance escolar (SILVA, 2015).”

Acreditamos assim, que o docente pode, em conjunto com a equipe multidisciplinar da escola, averiguar as habilidades de cada criança ou jovem e delinear estratégias para o aperfeiçoamento do seu desempenho curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fato é, que um jovem ou uma criança, em sala de aula ou na convivência familiar, pode apresentar inquietude ou distração por inúmeros motivos e não essencialmente por causa de um transtorno. A inquietude pode ser indicativa de uma inteligência acima da média, questionadora, onde nesse caso, deve ser estimulada de forma adequada, nos meios sociais dela.

Estar em estado de desatenção em sala de aula, pode simplesmente ser um artifício inconsciente de invocar a atenção de educadores, para os diversos problemas emocionais e de aprendizagem ao qual o indivíduo possa estar sofrendo, circunstância essa, que merece cuidados objetivos. Outro aspecto importante a observar é que alguns sintomas do TDAH, como a hiperatividade e a desatenção só se evidenciam na ocasião escolar ao qual faz-se necessário

ampliar o nível de concentração para uma melhor aprendizagem, assim sendo, essencial a observação familiar e docente da criança.

Por conseguinte, é *mister* a relevância da psicopedagogia nos estudos do TDAH e das consequências de seus sintomas no percurso da aprendizagem de crianças e jovens, para evitar avaliações equivocadas e precipitadas.

Aos portadores de TDAH, ainda que sob intervenção medicamentosa, se verdadeiramente imprescindível, é determinado o acompanhamento psicoterapêutico, necessitando a instituição escolar estar presente com parceria, de forma absoluta, durante todo o percurso no processo de aprendizagem discente.

Ressaltamos que, *a priori*, é à escola, partindo dos obstáculos observados, que possui a competência para o primeiro direcionamento a avaliação diagnóstica psicopedagógica da criança. Onde assim, poderá distinguir fatores do aluno que o conduzam a outros direcionamentos mais específicos.

É a escola um dos autores ao qual atribui-se a integração da criança em meio a sociedade, além da família. A escola é um elemento capaz de colaborar para o desenvolvimento, na trilha de uma adequada adaptação a convivência em grupo da criança, por meio de atividades que promovam a socialização, de maneira que qualifique o relacionamento e participação ativa dos indivíduos envolvidos, individualizando em cada criança o anseio de sentir-se um ser social.

O que é claro, é que o profissional que atua na área de psicopedagogia, tanto quanto os outros profissionais que labutam com o portador de distúrbios neurológicos como o TDAH, são essenciais para a recomposição do paciente, em especial dos aspectos emocionais, cognitivos e acadêmico.

Diante de intervenção com uma criança portadora de TDAH, o profissional de psicopedagogia deve intervir sobre suas barreiras (hiperatividade, dificuldade de se concentrar, impulsividade) e seus assuntos emocionais (ansiedade, baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, etc.), por meio de brincadeiras e jogos, atividades de leitura e escrita, atividades manuais e expressões através da arteterapia e atividades lúdicas, sem permitir abandonar aquelas atividades relacionadas às atitudes e hábitos ligados à atenção, padronização da sua rotina, cumprimento e perseveranças nos afazeres, além de diversos aspectos já relacionados aqui.

Portanto, acreditamos que as implicações da arteterapia podem ser a pedra angular no que se refere a prática intervencionista psicopedagógica, gerando assim, excelentes transformações e melhorias nos aspectos afetivos, escolar e cognitivos dos alunos. Isso posto, faz-se necessário o imprescindível aprofundamento a esta matéria, pensando na arteterapia como uma preciosa ferramenta cognitiva no processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens com TDAH, assim como na atuação dos psicopedagogos nessa área.

Outro fator importante relaciona-se quanto ao ajustamento da criança à sua própria rotina diária, observando-se seus hábitos, deve-se desenvolver procedimentos que se adequem a rotina familiar/escolar.

Buscar o aumento dos fatores que favoreçam uma melhor condição de aprendizagem e de conhecimento deve ser a essência da aplicação do psicopedagogo, competindo-lhe também uma função de orientação e reflexão com os responsáveis e os docentes da criança portadora de TDAH.

De tal modo, vale ressaltar que as atenções quanto ao fomento de generalizações e para impedir os excessos medicamentosos, não devem afastar ou ignorar a obrigação da terapêutica criteriosa e das precauções psicopedagógicas indicadoras de problema e que recomendam um tratamento balanceado, bem planejado e cuidadoso.

Assim, quando ponderamos em intervir com crianças portadoras de TDAH, ponderamos essencialmente em interdisciplinaridade, isto é, são imprescindíveis também outras intervenções, conforme já expomos aqui, devendo a psicopedagógica, alicerçar-se na construção de qualidades para que o indivíduo, objeto de sua intervenção, possa portar-se de forma adequada, colocando assim, o comportamento patológico em um segundo plano.

O trabalho deve ser homogêneo, sem demasias e polarizações, quer médicas, psíquicas ou educacionais, deve promover uma estrada segura para permitir uma ampla qualidade de vida da criança ou jovem, e adultos aprendizes, deve desobstruir o caminho para o diagnóstico e para as intervenções necessárias, levando em consideração a complexidade do ser individual e suas maneiras de manifestar sentimentos íntimos e singulares no presente, sem deixar de vista os aspectos futuros, como forma de conduta profissional, que sempre se coloca a ser um aprendiz.

A criança ou adolescente, diagnosticado ou não, com TDAH necessita ser estimulada de maneira linear e em tempo integral, para que nutra sua atenção no que está fazendo ou estudando.

O dialogar dos profissionais clínicos e escolares, e personagens familiares é essencial, gerando assim, a adoção de ações voltadas para cada ambiente vivenciado pela criança ou jovem.

Por fim, não se trata de normalizar as crianças com TDAH no contexto escolar, mas sim, de granjear, em novas teorias e metodologias de aprendizagem, o aporte indispensável para a intervenção pedagógica apropriada, que permita aperfeiçoar estratégias metodológicas de educação inclusiva, que ofereçam novos horizontes de disposição e absorção do conhecimento, que atendam aos legítimos anseios da população acadêmica discente.

REFERÊNCIAS

- ABDA, Associação Brasileira do Déficit de Atenção. O que é TDAH. Disponível em <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em 29 mar. 2022.
- ASSOCIATION, American Psychiatric. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. - 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p. Título original: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. ISBN 978-85-8271-089-0. Disponível em <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>>. Acesso em 05 abr. 2022.
- BIBIANO, Bianca. O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH). 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/292/transtorno-deficit-atencao-com-sem-hiperatividade-tdah?gclid=Cj0KCQjw3IqSBhCoARIsAMBkTb39urXIYKnJkN41R83w1ANh4H6uk0l5yReMy1gKpYV-gGoajEiCrTsaAjwQEALw_wcB>. Acesso em 29 mar. 2022.
- BORGES, Ana Cristina da Silva. O Uso da Arteterapia como Recurso no Trabalho com Alunos Hiperativos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010. 47 p. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/43246.pdf>. Acessado em 18 abr. 2022.
- MUNIZ, J. M.; TARGINO, P. M.; SILVA, J. F. S. A Psicopedagogia Institucional e suas Contribuições na Inclusão dos Alunos Público Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_I D6652_10092020185253.pdf>. Acesso em 28 mar. 2022.

NICOLAU, P. F. M.; ROCHA, C. A. M. N. Classificação DSM-IV Códigos e Categorias dos Eixos I e II. *Psiquiatria Geral*. Disponível em <https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm_iv.htm> Acesso em 04 abr. 2022.

PORTELA, E. N.; SILVA, N. G. A Área de Atuação da Psicopedagogia no Contexto Escolar e sua Aplicação nas Dificuldades de Aprendizagem. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos - Ano II, 2019*. Disponível em: <<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/135/223>>. Acesso em 27 mar. 2022.

SANTOS, Livia Ferreira. *A Importância das Atividades Lúdicas para o Trabalho do Psicopedagogo na Educação Infantil*. Lauro de Freitas, 2022.

SILVA, Sâmara de Cássia Rodrigues. *A Psicopedagogia como Forma de Intervenção em Crianças com TDAH: Um Olhar Docente*. João Pessoa, 2015. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1141/1/SCRS16092016.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2022.

STROH, Juliana Bielawski. *TDAH Diagnóstico Psicopedagógico e suas Intervenções Através da Psicopedagogia e da Arteterapia*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a07.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2022.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. *Arteterapia com Crianças Hospitalizadas*. Ribeirão Preto, 2003. 258 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-08032004-104940/publico/tese.pdf>>. Acesso em 06 abr. 2022.

AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEIO A PANDEMIA

NEW WAYS OF WORK FOR TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN THE MIDDLE OF THE PANDEMIC

NUEVAS FORMAS DE TRABAJO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MEDIO DE LA PANDEMIA

Dayse Veloso Silva

SILVA, Dayse Veloso. **As novas formas de trabalho para professores da educação básica em meio a pandemia.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.89-94, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal fazer uma breve análise sobre as novas formas de trabalho para professores da educação básica em meio a pandemia, que se iniciou em março de 2020 e permanece no fim do ano de 2022, sem previsão concreta de quando as coisas irão, de fato, se normalizar. Neste sentido, os profissionais da educação tiveram que buscar mecanismos para que os alunos não ficassem sem os conteúdos escolares e que seu aprendizado não fosse tão comprometido, sendo assim as principais estratégias de ensino das escolas brasileiras. Em meados do ano de 2021, uma boa parte das escolas públicas começaram a ter aulas presenciais, através do ensino híbrido, que é uma metodologia educacional que tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial. Sendo assim, essa metodologia de ensino ainda precisa superar dificuldades técnicas e estruturais, como a disparidade social em que estudantes brasileiros vivem, pois, a grande maioria dos estudantes da rede pública não tem acesso à internet e dispositivos de acesso de qualidade.

Palavras-chaves: Educação. Ensino. Remoto. Professor.

ABSTRACT

The main objective of this study is to make a brief analysis of the new ways of working for teachers of basic education in the midst of the pandemic, which began in March 2020 and remains at the end of 2022, without concrete prediction of when things will go, indeed, normalize. In this sense, education professionals had to seek mechanisms so that students would not be left without school contents and that their learning would not be so compromised, thus being the main teaching strategies of Brazilian schools. In mid-2021, a good part of public schools began to have face-to-face classes, through hybrid teaching, which is an educational methodology that aims to combine online and face-to-face learning methods. Therefore, this teaching methodology still needs to overcome technical and structural difficulties, such as the social disparity in which Brazilian students live, since the vast majority of students in the public network do not have access to the internet and quality access devices.

Keywords: Education. Remote. Teaching. Teacher.

ABSTRACTO

Este estudio tiene como objetivo principal hacer una breve análisis sobre as novas formas de trabajo para profesores de educación básica en medio a pandemia, que se inició en marzo de 2020 e permanece no fim do año de 2022, sin previsto concreta de cuando las cosas irán, de hecho. Normalizar. En ese sentido, los profesionales de la educación debían buscar mecanismos para que los alumnos no se quedarán sin contenidos escolares y que su aprendizaje no se viera tan comprometido, siendo así las principales estrategias de enseñanza de las escuelas brasileñas. A mediados de 2021, buena parte de las escuelas públicas comenzaron a tener clases presenciales, a través de la enseñanza híbrida, que es una metodología educativa que pretende combinar métodos de aprendizaje en línea y presencial. Por lo tanto, esta metodología de enseñanza aún necesita superar dificultades técnicas y estructurales, como la disparidad social en la que viven los estudiantes brasileños, ya que la gran mayoría de los estudiantes en la red pública no tienen acceso a Internet y dispositivos de acceso de calidad.

Palabras clave: Educación. Enseñanza. Distancia. Maestro.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 o mundo se viu em meio a uma crise provocada pela pandemia do novo coronavírus, que fez com que as pessoas mudassem suas vidas de forma abrupta, com o isolamento social, as relações sociais tiveram que se adaptar ao novo. No que diz respeito a educação, neste sentido, uma das funções primordiais da escola é formar indivíduos pensantes, ela precisa criar oportunidade e possibilidades para que o indivíduo tome gosto pelas aulas on-line, para desenvolver o seu aprendizado, a escola tem que possibilitar o acesso dos alunos aos diversos tipos de materiais que sejam capazes de estimulá-las.

Sendo assim, o estudo tem sua relevância para a sociedade, por demonstrar a possibilidade de os recursos tecnológicos desenvolverem momentos estimulantes de aprendizado, que irão gerar consequências diretas no processo de conhecimento dos alunos através das aulas remotas. Assim, espera-se com esse estudo demonstrar que os recursos tecnológicos devem fazer parte da vida dos alunos, com a finalidade de tornar o processo de aprendizado o mais produtivo possível.

O presente trabalho pretende por meio da pesquisa bibliográfica analisar de forma clara e objetiva, o tema em questão, levando em consideração que este tipo de pesquisa proporciona resultados expressivos no campo educacional, no sentido que oportuniza ao pesquisador uma visão mais ampla da importância de se ter uma educação de qualidade, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade de cada indivíduo no processo educativo.

O trabalho está dividido em quatro que buscam de forma clara e objetiva o conhecimento sobre o assunto estudado, para se chegar a um denominador comum, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, em sites, revistas eletrônicas, reportagens, artigos e livros.

AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEIO A PANDEMIA - ENSINO REMOTO E HÍBRIDO

No ano de 2020 o mundo se viu em meio a uma crise de saúde pública nunca vista antes na história, onde todos os setores das sociedades foram afetados, o isolamento social foi a solução que as autoridades sanitárias tiveram para conter o avanço da doença, escolas tiveram que paralisar suas aulas, profissionais da educação se viram desafiados a encontrar novos caminhos para o ensino-aprendizagem dos alunos. Tendo a consciência que a educação é o único meio para que todas as pessoas tenham a chance de alcançar o seu melhor como seres humanos e podendo assim contribuir para o desenvolvimento do seu contexto social.

Para amenizar os impactos desse advento, os profissionais da educação tiveram que buscar mecanismos para que os alunos não ficassem sem os conteúdos escolares e que seu aprendizado não fosse tão comprometido, sendo assim as principais estratégias de ensino das escolas brasileiras que foram desenvolvidas são: por meio de plataformas on-line, redes sociais, distribuição de materiais de estudos impressos e dentre outros recursos digitais.

De acordo com Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERÊ), é “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”.

Contudo, professores e gestores não esperavam que o fechamento das escolas se estenderia por muito tempo, logo que foi decretado o isolamento social, se imaginava que as coisas iriam voltar ao normal em pouco tempo, mas não foi isso que aconteceu. Os principais prejudicados com o esse tempo, foram os alunos, que tiveram sua aprendizagem comprometida.

Se faz necessário neste estudo destacar sobre as limitações do ensino remoto, sendo assim de acordo com Cunha et al (2020), e primeira é didática, há também uma de natureza pedagógica e consiste na dinâmica imposta à professores e alunos nesse novo modelo. Ainda que para uma minoria do ensino público e boa parte do ensino privado as aulas aconteceram através de plataformas on-line, para a grande maioria há menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas, prejudicando assim o aprendizado do aluno.

Em meados do ano de 2021, uma boa parte das escolas públicas começaram a ter aulas presenciais, através do ensino híbrido, que é uma metodologia educacional que tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial.

O uso da metodologia educacional híbrida na atualidade tem vantagens e desvantagens, sendo assim se torna importante o conhecimento acerca dos principais pontos positivos e negativos. Portanto, entre as principais vantagens do ensino híbrido está a possibilidade de se desenvolver atividades escolares no ambiente virtual para que os alunos não ficassem sem conteúdo no período pandêmico, além disso, o ensino híbrido pôde proporcionar maior autonomia aos educandos (MOVPLAN, 2021).

Já em relação às desvantagens, pode se dizer, esse modelo de ensino exige muita organização por parte dos professores e também dos alunos. Para o primeiro grupo o pensamento de cronograma de atividades e a divisão das tarefas presenciais e digitais devem ser feitas com cautela para potencializar as ferramentas de ensino. E também existe a disparidade social encontrada nas escolas públicas, onde muitos alunos não possuem acesso à internet e não tem como acompanhar os outros alunos que possuem acesso e podem estar fazendo suas atividades em casa.

Sendo assim, a capacitação do corpo docente para incluir o ensino híbrido como uma metodologia de ensino e aprendizagem pode ser um desafio para todos os envolvidos no sistema educacional, pois, é de fundamental importância para dar continuidade ao que está sendo desenvolvido nas escolas. Por isso, as escolas na sua grande maioria tiveram que buscar meios para que os professores tivessem conhecimento sobre o uso de tecnologias e sobre a metodologia de ensino híbrido.

Portanto, mais do que uma realidade temporária, o modelo de ensino híbrido se tornou essencial para as escolas, superando o modelo de aulas tradicionais, com a pandemia essa metodologia se tornou uma realidade, por mais que fosse feito de forma precária, ainda existe esperanças que as coisas mudem e que a educação tenha uma melhoria da sua qualidade.

OS IMPACTOS OCACIONADOS NO ENSINO DEVIDO ÀS POLÍTICAS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Com o advento da pandemia ocasionada pelo covid-19, as pessoas tiveram que se adaptar à nova realidade social que foram impostas pelo isolamento social, várias áreas da sociedade foram prejudicadas com esse acontecimento, a educação foi uma das áreas que mais

sentiu o efeito da pandemia, onde pais, alunos e professores tiveram que se ajustar à nova maneira de ensino.

A experiência de estudar remotamente em tempos de pandemia e isolamento social é atípica e não deve ser entendida como uma ferramenta de ensino para a educação básica, já que esse tipo de metodologia de ensino, é muito utilizada na educação superior, tanto em instituições públicas quanto nas privadas. Nos últimos dois anos os alunos e professores trocaram o confinamento da sala de aula pelo confinamento em suas casas, aprendendo e ensinando com os mesmos formatos de aula, só que intermediados por uma tela, através das aulas online ou aqueles que não possuem recursos digitais, fazem as atividades impressas (FRANCO, 2020).

Deve-se destacar que, a suspensão das escolas de forma abrupta afetou negativamente os resultados da aprendizagem dos alunos, mesmo dando continuidade ao ensino de forma remota a qualidade da aprendizagem não é a mesma do que se estiverem em sala de aula. Pois, a escola fornece aprendizagem essencial para a vida do educando, e quando elas tiveram que fechar, os alunos foram privados de oportunidades de crescimento e desenvolvimento educacional e social.

Neste sentido, são inúmeros os impactos negativos que a pandemia trouxe para a educação, alguns problemas só tomaram uma proporção maior, como a reprovação, o abandono do ensino e a distorção entre idade e série escolar, esses problemas são recorrentes no sistema educacional brasileiro, que são decorrentes de diversos fatores como por exemplo: realidade social, falta de interesse do aluno, trabalho e dentre outros. Mas com o advento da pandemia, essa realidade foi agravada e a disparidade social e econômica ficou ainda mais evidente, tornando-se problemas ainda maiores que devem ser resolvidos pelos governos.

De acordo com Forster (2021):

Em 2020, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram a escola foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional do ano de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online (CNN BRASIL, FORTES, 2021, P. 01).

Os dados expostos acima foram retirados de uma reportagem do site da CNN Brasil, onde mostra a realidade da educação brasileira em meio ao caos que se tornou a pandemia, prejudicando assim milhares de estudantes não só no Brasil, mas no mundo todo.

OS DESAFIOS DO TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ato de ensinar remete a construção de conhecimento, ser educador, vai muito além da perspectiva de ser um mero transmissor de conhecimento, hoje em dia é considerado, um estimulador e orientador de todas as fases que leva ao aluno a construir seus conceitos, atitudes e valores que permitem desenvolver sua aprendizagem, permitindo assim crescer como pessoa, como cidadãos e futuros trabalhadores desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Com o advento da pandemia a rotina de trabalho dos professores mudou completamente, as aulas que eram ministradas em sala de aula, tiveram que se adaptar a educação a distância, todo o contexto de planejamento das aulas e o modo como o conteúdo seria passado foram modificados. Ou seja, os docentes tiveram que se adaptar ao home office.

Sendo assim, o trabalho em casa, para muitos profissionais de educação é visto como uma oportunidade de se adaptar às novas formas de trabalho, buscando assim experiências futuras. É uma chance de se variar a sua metodologia de ensino e gerar informações extras para os alunos. Para o professor o trabalho remoto traz algumas vantagens entre elas se pode destacar as inúmeras possibilidades de fazer com que o estudante investigue, crie meios de conhecimento e também de levar uma diversidade maior de opções de conteúdo para o mesmo. Então, é possível levar o conhecimento e ensinar sobre um determinado conteúdo e ir muito além do livro didático e do caderno (FRANCO, 2020).

Deve-se ressaltar que, muitos professores tiveram dificuldades no início da pandemia em dar aulas remotamente, utilizando o celular ou o computador, devido à ausência de preparo para lidar com essas tecnologias e por receio de não conseguir expor o conteúdo de forma que os alunos assimilem o conhecimento de forma satisfatória. As dificuldades no início iam desde ferramentas de colaboração (onde o professor repassa o conteúdo) as ferramentas de interação (onde o professor interage com os alunos para tirar possíveis dúvidas), mas com o passar dos meses eles foram se acostumando com essa nova realidade de trabalho, apesar de não estarem preparados para o tempo que foi, muitos acharam que voltariam para sala de aula em pouco tempo.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, algumas vantagens podem ser destacadas, as inúmeras possibilidades de levar uma diversidade maior de opções de conteúdo para o estudante. É possível ensinar sobre um assunto e ir bem além do livro e caderno, através de vídeos e imagens (GAROFALO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão buscou de forma objetiva fazer um levantamento sobre alguns aspectos importantes relacionados à questão da educação no âmbito do isolamento social provocado pelo Covid-19, neste sentido pode-se dizer que, é de fundamental importância que as pessoas tenham o conhecimento sobre o assunto e de que maneira educadores, pais e alunos possam estar contribuindo para o desenvolvimento da educação nesse período.

Neste sentido, observou-se que, o sistema de ensino remoto no Brasil ainda precisa superar dificuldades técnicas e de estruturas, como a dificuldade de acesso à internet em algumas regiões, a disparidade social onde muitos alunos não possuem meios para acesso ao conteúdo online e também falta de investimento em tecnologias em educação por meio dos governos. Mas, acredita-se que as tecnologias podem ampliar as metodologias de aprendizagem promovendo assim um resultado maior, na qualidade de ensino que é desenvolvido nas escolas brasileiras.

Portanto, existem inúmeros desafios a serem alcançados para se chegar a tão almejada qualidade da educação, em que professores e alunos possam estar satisfeitos com o que se está repassando e com que está aprendendo. Por fim, a união entre todos os setores da sociedade se

torna primordial nesse processo de reconstrução dos saberes, pois é através dessa análise que o sistema educacional busca mecanismos para melhorar a qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>>. Acesso em 10 nov. 2021.
- CUNHA Leonardo Ferreira Farias, ET AL. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.
- FORSTER. Paula. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/#:~:text=A%20faixa%20A0,ensino%20pautado%20pelas%20aulas%20online>>. Acesso em 10 nov. 2021.
- FRANCO. Giullya. Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- GAROFALO. Novas aprendizagens para formação docente com a pandemia. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/04/29/novas-aprendizagens-para-formacao-docente-com-pandemia.htm?cmpid=copia-escola>>. Acesso em 24 set. 2021.
- MOVPLAN. O que é e quais os 5 tipos de ensino híbrido na pandemia para 2021. Disponível em: <<https://movplan.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-5-tipos-de-ensino-hibrido-na-pandemia-para-2021>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
EL AUTISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Osmar Morais Santos de Melo
osmar.morais@gmail.com

MELO, Osmar Morais Santos de. **Autismo na educação infantil**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.95-101, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente artigo tem como premissa compreender o autismo na educação infantil, com a finalidade de refletir a prática pedagógica, repensando nos métodos utilizados nas escolas, e procurando entender como é processo de ensino aprendizagem das crianças autistas. Buscando verificar o desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no que se refere às relações sociais, didáticas e metodológicas. Para esse estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica a partir de autores como Brito (2015) e Varella (2013), entre outros, que tratam dessa temática buscando sempre o caminho de que o papel da escola é proporcionar para os educandos caminhos que eles tenham um desenvolvimento integral. Logo, as escolas estão buscando meios para obter formas diferenciais na educação dessas crianças especiais para que ela se desenvolva física, educacional e psiquicamente, principalmente na educação infantil.

Palavras-Chave: Autismo. Inclusão. Educação. Infantil.

ABSTRACT

The premise of this article is to understand autism 'in early childhood education,' in order to reflect the pedagogical practice, rethinking the methods used in schools, and seeking to understand how the teaching and learning process of autistic children is. Seeking to verify the development of children with autism spectrum disorder (ASD) with regard to social, didactic and methodological relationships. For this study, bibliographical research was used from authors such as Brito (2015) and Varella (2013), among others who deal with this theme, always seeking the path that the role of the school is to provide the students with paths so that they have an integral development. Therefore, schools are looking for ways to obtain different forms in the education of these special children so that they can develop physically, educationally and mentally, especially in early childhood education.

Keywords: Autism. Inclusion. Early Childhood. Education.

ABSTRACTO

El presente artículo tiene como objetivo comprender el autismo en la educación de la primera infancia, con el propósito de reflejar la práctica pedagógica, repensar los métodos utilizados en las escuelas y tratar de comprender cuál es el proceso de enseñanza del aprendizaje de los niños autistas. Buscando verificar el desarrollo de los niños con trastorno del espectro autista (TEA) en cuanto a las relaciones sociales, didácticas y metodológicas. Para este estudio se utilizó la investigación bibliográfica de autores como Brito (2015) y Varella (2013), entre otros que tratan este tema siempre buscando el camino que el rol de la escuela es proporcionar a los estudiantes caminos que tengan un desarrollo integral. Por ello, las escuelas están buscando formas de obtener vías diferenciales en la educación de estos niños especiales para que se desarrollen física, educativa y psíquicamente, especialmente en la educación infantil.

Palabras clave: Autismo. Inclusão. Educação. Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade uma reflexão sobre a prática pedagógica na educação infantil em relação a criança autista, pois esta síndrome é extremamente complexa, atingindo importantes áreas do desenvolvimento como a comunicação, a socialização e o comportamento.

A palavra autismo foi utilizada por Eugene Bleuler, em 1911 e faz referência a um sintoma da esquizofrenia, um dos traços da psicose. Segundo Rodrigues e Spencer (2010, p. 19): “Bleuler propõe uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, conseqüentemente,

impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado”.

Foi por volta de 1980 que o autismo foi reconhecido pela primeira vez e inserido em uma nova classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (KLIN, 2006).

Ainda não se sabe o que causa o Autismo, porém estudos demonstram ser parte de um componente genético. O que se sabe atualmente sobre o autismo é que até o momento apresenta apenas tratamento. Contudo, há um consenso unânime no mundo de que quanto antes for diagnosticada e tratada, melhores são as possibilidades da pessoa com a síndrome de ter uma maior qualidade de vida (VARELLA, 2013).

Entretanto este trabalho parte do seguinte questionamento: “como as escolas de educação infantil vem fazendo para que as interações inclusivas aconteçam de forma significativa dentro de seus espaços? Neste sentido, este artigo, permitirá uma compreensão de como ocorrem as relações sociais, didáticas e metodológicas que auxiliam na inclusão da criança autista a partir da educação infantil.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil está passando por um período de reestruturação nos métodos de ensino e aprendizagem para as crianças, com isso abrindo novos caminhos para a inclusão social e educacional, principalmente das crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto escolas da rede de ensino particular quanto às instituições públicas, estão desenvolvendo formas de possibilitar melhores condições a essas crianças, para que possam fazer uso de seus direitos.

O autismo tem como característica de se manifestar antes dos três anos de idade, em que começa a aparecer um dos primeiros sinais que é a sua habilidade social. O autista é praticamente incapaz de desenvolver uma relação com outras pessoas, ou seja, ele não consegue interagir com o meio social e com isso compromete a comunicação (BRITO, 2015).

Outra característica são as condutas auto agressivas ou heteroagressivas, hiperatividade e impulsividade, e foi definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. E pode ocorrer cinco casos para cada 10.000 nascimentos (MANTOAN, 1997).

No que se refere aos aspectos psicossociais, nota-se que os autistas têm como característica o isolamento, com isso dificultando sua relação com as pessoas do meio em que vivem, ocasionando as deficiências de relacionamento interpessoais e de interação com o meio.

OUTRA CARACTERÍSTICA DA CRIANÇA AUTISTA

Ela está sujeita a se assustar com coisas totalmente inofensivas, talvez devido a um pequeno incidente anterior. [...] Por outro lado, sua falta de compreensão faz com que ignorem perigos reais. Elas podem atravessar a rua na frente do tráfego, ou se equilibrar perigosamente em bordas estreitas de um muro alto, sem medo algum. Às vezes riem de coisas que lhe dão prazer, como uma luz piscando ou a sensação macia de algo que esteja segurando. Outras vezes, sem razão aparente, choram lágrimas de profunda tristeza – como se o mundo fosse demais para eles – e parecem perdidos, desorientados e assustados. Podem, porém, ser confortados com o carinho e o contato físico de sua mãe ou alguém que conheçam e confiem (GAUDERER, 1985, p. 120).

Porém, apesar de todas as características que afasta essa criança da escola, é importante salientar que elas têm direito a educação e de oportunidades de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos.

Entretanto, o ensino de crianças pequenas deve estar adequado à realidade na qual o aluno convive e relacionada aos conhecimentos que ele traz da vida familiar e social, pois uma criança aprende por meio de relações que estabelece com seu meio.

A vida escolar é de grande importância às pessoas e todos têm direito de participar do mundo escolar, pois é na escola que se conhece os primeiros amigos, tem a primeira professora, ou seja, é na escola que as crianças aprendem a se socializar, trabalhar em grupo, e conseguir aprender diferenças de cada um (BRITO, 2015).

Entretanto as instituições de ensino precisam promover uma educação de qualidade para os portadores de necessidades especiais para que eles possam se desenvolver integralmente.

O PROCESSO DA APRENDIZAGEM

É importante reconhecer o processo de aprendizado para que depois se possa inserir a criança autista na escola e, principalmente, a sua formação na etapa da educação infantil. Assim o processo de aprendizado se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois antes disso já possuía o contato com o meio social que lhe permite.

Por esse motivo há relevância no que concerne aos estudos em relação ao aprendizado da criança autista, é preciso que o educador trabalhe de forma coerente pois não há receita, algo pronto que seja garantia de sucesso ou que funcione para todos.

De acordo com Mota e Pereira (2008, p.2):

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e a falar; depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Já os adultos precisam aprender habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta o sustento.

Logo, o processo de conhecimento de uma criança deve ser de forma contínua, ou seja, cada criança assimila o conhecimento de uma forma.

É importante ressaltar que em relação ao ensino tradicional, a criança autista não está inserida nesse contexto, pois dificulta mais ainda o seu aprendizado e a sua inserção nos anos seguintes, pois o autista tem como característica muitas vezes de ser agressivo, com hábitos repetitivos, e muitas vezes possui dificuldade para aprender.

Diante de alguns questionamentos do desenvolvimento infantil, Piaget partiu de alguns questionamentos de como se adquire o conhecimento, e como se desenvolve a capacidade de conhecer. E buscando essas respostas, iniciou seus estudos observando e analisando o comportamento de seus próprios filhos e crianças de sua comunidade.

Piaget (1991) denominou estas etapas em “período do desenvolvimento” como será descrito abaixo:

1ª Fase – Sensório Motor: acontece em criança de 0 a 2 anos, onde conquista através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca.

2ª Fase – Pré-Operatório: acontece com criança de 2 a 7 anos, ocorre o aparecimento da linguagem, um fato importante que contribui para modificações no aspecto intelectual, afetivo e social da criança.

3ª Fase – Operações Concretas: acontece com crianças entre 7 a 12 anos, rizado pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança estabelecer relações que permitem a coordenação de pontos de vistas diferentes.

4ª Fase – Operações Formais: acontece com as crianças de 11 a 12 anos, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato.

A partir dos ensinamentos de Jean Piaget, que afirma que o indivíduo é um componente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito aprende através de suas ações, ademais vale lembrar que o mesmo não acontece com as crianças autistas, o seu desenvolvimento se dá de uma forma diferente das outras, ela não consegue seguir um padrão.

Ainda em relação ao aprendizado, Vygotsky (1987) defende a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se determina através da solução.

Assim, podemos perceber que existe uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento da criança autista, ou seja, o aprendizado permite ao indivíduo a maturação das suas funções psicológicas propiciando o seu desenvolvimento.

A INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente é importante que todas as escolas estejam baseadas na educação inclusiva buscando assim atender as necessidades individuais das crianças por meio de um planejamento que permitam aprendizagem a todos na perspectiva de uma educação democrática.

Tendo como pressuposto que toda criança tem direito a educação de qualidade de forma inclusiva, a escola e a educação inclusiva estão presentes no dia a dia dos educandos, porém para incluir as crianças com necessidades especiais precisa estar preparada para adequá-los a forma de ensino das escolas.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Nesta direção as escolas precisam se adequar às crianças especiais que necessitam de um tratamento diferenciado, porém não de exclusão, a fim de proporcionar-lhes um ambiente acolhedor e os fazerem querer aprender sempre mais, tornando assim uma educação inclusiva e para todos, pensando além da quantidade de alunos especiais inseridos na educação infantil. A inclusão dos alunos especiais nas escolas vai além do espaço, ou seja, é algo muito mais amplo, pois envolve a reestruturação dos espaços físicos, sociais e socioeducativos dos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere a relação entre pais e professores aponta-se, que os educadores precisam realizar um trabalho com as famílias com o objetivo dar oportunidade de sanarem suas dúvidas e no que se refere ao afastamento dos filhos entender que pode trazer benefícios

não só a eles, mas à família também. Neste sentido a educação precisa estar voltada à socialização e integração dos autistas, pois o contato com a escola, professores e outras crianças pode ser de grande importância (GAUDERER, 1985).

Todavia, por mais que as escolas tenham no seu quadro de professores, profissionais capacitados, ainda são muitas as dificuldades para o desenvolvimento da criança autista, assim, é necessário incluir o uso de métodos para ajudar o ensino aprendizado desses alunos, com isso foi criado o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), que vem sendo utilizado no Brasil.

O método TEACCH tem como seu fundamento no estudo e experiência do Programa Estadual para Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação, sendo que a TEACCH busca viabilizar o atendimento às necessidades que ocorrem no dia a dia dos autistas para proporcionar qualidade de vida (UCHÔA, 2015).

Com o método TEACCH é realizada uma avaliação conhecida PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) como forma de avaliação de alunos para entender quais são seus maiores interesses, e suas dificuldades, e assim poder organizar um programa individualizado. Ressalta-se que o TEACCH busca a adaptação do ambiente para na perspectiva de facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dele (MONTE, 2004).

O método tem como premissa de além de auxiliar professores, ele ainda visa no auxílio dos pais e responsáveis. É importante salientar que os pais sempre devem estar presentes nesses processos, pois eles também devem organizar o espaço em casa, fazendo com que a criança se sinta melhor e segura e que se tratando de criança autista o processo deve ser de forma lenta e adaptativa (UCHÔA, 2015).

PREVALÊNCIA DO AUTISMO NO BRASIL

No Brasil muitas discussões, leis e decretos, entre outros, já foram instituídos com a finalidade de incluir alunos especiais nas classes regulares. De acordo com a Agência Senado (2018), uma das maiores conquistas para os autistas foi a Lei 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, criada como política de Estado para atendimento, reconhecimento dos direitos das pessoas autistas, pois anteriormente existia uma invisibilidade quanto aos autistas e, atualmente, os autistas possuem direito a uma educação inclusiva, em sala regular de ensino.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, no dia 18 de junho, comemora-se o Dia Mundial do Orgulho Autista, que tem por objetivo esclarecer a sociedade sobre as características únicas de indivíduos diagnosticados com algum grau do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e busca esclarecer o reconhecimento de que o funcionamento cerebral de algumas pessoas é diferente do que é considerado típico. (Agência Senado, 2018).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146, de 2015, trouxe autonomia para os autistas de gozarem de uma vida civil em condições de igualdade com os demais cidadãos, como podemos observar no texto da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, onde determina em seu Art. 1º, que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Outra data importante para a celebração dos autistas é o dia 2 de abril, Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo, data instituída pela Lei 13.652, de 2018. Neste sentido, a estimativa é que existam cerca de 70 milhões de pessoas no mundo com autismo, sendo 2 milhões delas no Brasil, como podemos observar no quadro a seguir:

Prevalência do autismo no Brasil e no mundo	
Autistas no mundo	70 milhões
Autista no Brasil	2 milhões

Fonte: Agência Senado /2020

Entretanto, vale ressaltar que os sistemas de ensino têm a incumbência de promover formação continuada para qualificação de educadores e auxiliares que trabalham na educação especial e inclusiva. E nas salas de aula com alunos autistas e com deficiência será necessário ter dois professores: um regular e um especialista em educação especial, para que possam aplicar o plano educacional individual do aluno construído pela equipe multiprofissional e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, percebe-se que o trabalho inclusivo na educação infantil precisa estar coerente com a realidade das crianças, pois promove a integração das mesmas na escola, na sociedade, e também na sua família.

Entretanto, para que se possa compreender e principalmente ajudar a criança autista é necessário um olhar sob a perspectiva do autista, suas necessidades e especificidades.

Vale ressaltar que no ambiente escolar composto por alunos com histórias e formas de aprendizados diferentes, não há uma sala de aula homogênea, pois cada criança traz uma bagagem de experiência e tem o seu tempo, facilidade, dificuldade, e o aprendizado é individual, onde para uma criança autista o seu aprendizado vem a ser de forma mais peculiar que de outra criança. E além da escola e de toda a comunidade escolar, os familiares devem ajudar essas crianças a se desenvolverem de forma integral.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Elaine Rodrigues. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop – Mato Grosso**, Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015
- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.
- KLIN A, Jones W, Schultz R, Volkmar F. A mente ativa, das ações à cognição: lições do autismo. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2003;358(1430):345-60.
- MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão social: o que é? por quê? Como fazer?** São. Paulo Coleção Memnon, 1997.
- OLIVEIRA. M. K. de. V. **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- Orgulho autista é celebrado em 18 de junho, mas caminho para inclusão ainda é longo. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/orgulho-autista-e-celebrado-em-18-de-junho-mas-caminho-para-inclusao-ainda-e-longo>>. Acesso em 25 set. 2021.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VARELLA, D. **Criança-2 Autismo Primeira Parte**. Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/autismo-1-entrevista/>. Acesso em: 30 out. 2021.

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

AUTISM AND SCHOOL INCLUSION: THE CHALLENGES OF THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS

AUTISMO E INCLUSIÓN ESCOLAR: LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES AUTISTAS

Osmar Morais Santos de Melo
osmar.morais@gmail.com

MELO, Osmar Morais Santos de. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.102-109, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: qual é o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma. Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Escola. Atualidade.

ABSTRACT

When talking about the inclusion of children with autism in regular schools, one must also think of the teacher, as he is often not prepared to receive students with autism. In view of this, this article presents the following problem: what is the teacher's role regarding the school inclusion of children with autism in the regular school system? The teacher is seen as a mediator in the inclusive process; he is the one who promotes the child's initial contact with a classroom, as he is responsible for including him in activities with the whole class. One of the biggest challenges today is to provide education for all, without distinction, in addition to ensuring educational work that is organized and adapted to meet the Special Educational Needs of students. In this sense, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) states that “a student has special educational needs when he has greater difficulties than other students of his age to learn what is being provided for in the curriculum, thus needing alternative ways to achieve this learning.

Keyword: Autism. School. Inclusion. Currentity.

ABSTRACTO

Cuando se habla de la inclusión de niños con autismo en la escuela regular, también se debe pensar en el maestro, porque a menudo no está preparado para recibir a los estudiantes con autismo. Por lo tanto, este artículo presenta como problemático: ¿cuál es el papel del maestro frente a la inclusión escolar de los niños con autismo en el sistema escolar regular? El maestro es visto como un mediador en el proceso inclusivo; es él quien promueve el contacto inicial del niño con el aula, ya que es responsable de incluirlo en las actividades con toda la clase. Uno de los mayores retos actuales es proporcionar una educación para todos, sin distinciones, además de garantizar una labor educativa organizada y adaptada para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos. En este sentido, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando tiene mayores dificultades que el resto de alumnos de su edad para aprender lo que se está previsto en el currículo, necesitando así vías alternativas para lograr este aprendizaje.

Palabras clave: Autismo. Inclusión. Escolar. Actualidad.

INTRODUÇÃO

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: qual é o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Portanto, o aluno com autismo ou TEA (transtorno do espectro autista), apresenta características variadas que comprometem, desde as suas relações com outras pessoas até a sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem.

De tal modo, a oferta de escolarização para todos, na perspectiva de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, “aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional” (Carneiro, 2012, p. 13).

Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

O AUTISMO

Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega "autos" cujo significado é "próprio ou de si mesmo", sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança.

O autismo não tem causa definida. É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas. Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao

isolamento, a ausência de movimento antecipatório, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrasse. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (Kanner, apud Menezes, 2012, p. 37).

O TEA pode vir acompanhado de outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade. Apresenta-se em graus variados, desde os mais severos (em que a pessoa não fala, não olha, não mostra interesse algum no outro) até os mais leves, chamado de alto funcionamento (falam, são capazes de acompanhar estudo normal, desenvolver-se em uma profissão, criar vínculos com outras pessoas).

Com o surgimento do conceito de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), através de estudos de M. Rutter e D. Cohen, o autismo passou a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil” (Belisário Filho, 2010, p. 12). A partir daí, foram verificadas outras características diferentes.

O diagnóstico do TGD é eminentemente clínico e multidisciplinar, apesar de existirem outros instrumentos que ajudam na identificação dos indivíduos afetados. Existem vários tipos de tratamento para o bom desempenho do autista. Esses tratamentos requerem desde profissionais especializados, como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional infantil, até outros profissionais na área da educação. No que diz respeito ao tratamento farmacológico, não existe medicação e nem tratamento específico para o transtorno autista. Entretanto, algumas substâncias são eficazes para auxiliar a controlar os sintomas do autismo em alguns casos.

De acordo com Schwartzman (1994), as causas para o TGD são multifatoriais, que dependem de fatores genéticos e ambientais. Geralmente, o diagnóstico do autismo se dá antes dos três anos de idade, tendo como critério básico perdas significativas da linguagem expressiva e receptiva, competências sociais e adaptativas, controle dos esfíncteres vesical e ou anais, jogos simbólicos ou imaginativos, destrezas motoras. Podem-se acrescentar as principais características da pessoa autista em três aspectos, segundo Kanner (apud Rivière, 2004, p. 235): as relações sociais (sociabilidade seletiva, dificuldade na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, recusa colo ou afagos, não estabelece contatos com os olhos); a comunicação e a linguagem (atrasos ou ausência do desenvolvimento da linguagem, dificuldades em expressar necessidades, dificuldades acentuadas no comportamento não verbal, ausência de resposta aos métodos normais de ensino); a insistência em não variar o ambiente (assume formas inflexíveis de rotinas, preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo).

Sobre o tratamento, o material elaborado pelo Ministério da Saúde que abarca as diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, descreve que: O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as

dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p. 57).

De maneira geral, tem-se ampliado mais o conhecimento sobre o autismo e, por consequência, ampliado mais as possibilidades de intervenção. Atualmente, os diagnósticos de TEA são mais frequentes, muito provavelmente porque passou a ser uma condição mais conhecida. No Brasil, essa preocupação é recente, e, em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dentre vários tópicos relevantes. Um deles diz respeito ao fato de se considerar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais - Art. 1º, § 2º (Brasil, 2012). Assim, todo o direito reservado à pessoa com deficiência, passa, a partir dessa lei, a contemplar também a pessoa com autismo.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

O aluno com o TEMA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2016, p. 15).

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”.

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planejadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (Valle; Maia, 2010).

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular.

Contudo, todos os distúrbios cognitivos podem ser amenizados com a estimulação precoce. Diante de uma figura com vários detalhes, a pessoa com autismo tende a perceber apenas uma parte do todo ou, ainda, diante de um estímulo composto, por exemplo, visual e auditivo, um deles é aparentemente ignorado. Existe dificuldade em relacionar as partes e o todo. Essa problemática também aparece na integração de uma informação ao todo; por isso, existe a necessidade de reforçadores consistentes entre estímulo, respostas e consequências, para que possam estabelecer esses vínculos e adquirir novos comportamentos.

Reforçadores sociais, como elogios e estímulos verbais, não são suficientes para a aquisição e manutenção de habilidades. Assim sendo, uma ação positiva pode ser retribuída e/ou reforçada com um objeto de seu agrado.

O docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado. A interação com a família é importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o aluno. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Segundo Gauderer (1987), “as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem”.

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital.

Atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que aguce a sua consciência sensorio motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. É provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam essas problemáticas e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário.

O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência” (Luckesi, 2005, p. 27).

O PAPEL DO PROFESSOR

O docente deve ter consciência clara do importante papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil. Um professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades: como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Nesta mesma direção, segundo Fumegalli (2012, p. 40), a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças.

“A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico”. Este comportamento, muitas vezes, pode não ser compreendido pela comunidade escolar (Gauderer, 2011, p. 14).

As manifestações decorrentes do autismo podem levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características desse transtorno. Por isso, os desafios de trabalhar com um aluno autista são grandes, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento. Além de formação acadêmica, a sensibilidade e a perspicácia do professor são extremamente importantes para aprender a compreender e trabalhar com o aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula; deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

A educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista. Através da educação, essa criança pode aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano.

A aprendizagem das crianças autistas não é fácil, contudo, fica evidente que, com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo.

Como o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos.

Deste modo, as escolas brasileiras procuram cumprir os objetivos expostos na lei (Brasil, 1996), promovendo um aumento dos números de matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino - e têm conseguido.

A interação entre pais e professores é muito importante para o processo de aprendizagem da criança com autismo, pois juntas irão achar formas de atuação, a fim de favorecer o processo educativo eficaz e significativo na superação das dificuldades de uma criança com autismo.

Portanto, além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021
- CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: Caetano, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). Autismo, linguagem e cognição. Jundiaí: Paco, 2015.
- FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 out. 2021.
- GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011.
- GOLDBERG, Karla. A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo. 57 p. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências internas. Nativa - Revista de Ciências Sociais, nº 2, 2005.
- MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 OUT 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPCÃO Jr., F.B. (Eds.). Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
DIDACTIC IN GEOGRAPHY TEACHING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES
DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: POSIBILIDADES Y RETOS

Dayse Veloso Silva

SILVA, Dayse Veloso. **Didática no ensino de geografia: possibilidades e desafios**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.110-116, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este estudo tem como tema a didática no ensino de geografia: possibilidades e desafios, pois, sabe-se que, dentro do processo da didática várias são as estratégias usadas com o intuito de transmitir o conhecimento e melhorar a qualidade do aprendizado do aluno. Esse tema se torna relevante, devido a sua importância para os educadores que estão em constante aprendizado para desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível. O objetivo deste é refletir sobre o tema em todos os espaços pedagógicos, tendo como base as diferentes realidades socioculturais dos educandos. A metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa foi de cunho bibliográfico, através de livros, sites, revistas eletrônicas, artigos, teses e etc. Sendo assim, este trabalho está dividido em tópicos que buscam de forma clara e objetiva o conhecimento sobre o assunto estudado.

Palavras-chave: Ensino. Didática. Geografia.

ABSTRACT

This study has as its theme the didactics in the teaching of geography: possibilities and challenges, as it is known that, within the didactics process, there are several strategies used in order to transmit knowledge and improve the quality of student learning. This theme becomes relevant, due to its importance for educators who are constantly learning to develop their work in the best possible way. The objective of this is to reflect on the theme in all pedagogical spaces, based on the different socio-cultural realities of the students. The methodology used for the elaboration of this research was bibliographical, through books, websites, electronic journals, articles, theses and so on. Therefore, this work is divided into topics that seek, in a clear and objective way, knowledge about the studied subject.

Keywords: Teaching. Didactics. Geography.

ABSTRACTO

Este estudio tiene como tema la didáctica en la enseñanza de la geografía: posibilidades y desafíos, ya que se sabe que, dentro del proceso didáctico, existen varias estrategias que se utilizan con el fin de transmitir conocimientos y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Este tema cobra relevancia, por su importancia para los educadores que están constantemente aprendiendo a desarrollar su trabajo de la mejor manera posible. El objetivo de esto es reflexionar sobre la temática en todos los espacios pedagógicos, a partir de las diferentes realidades socioculturales de los estudiantes. La metodología utilizada para la elaboración de esta investigación fue bibliográfica, a través de libros, sitios web, revistas electrónicas, artículos, tesis, etc. Por tanto, este trabajo se divide en tópicos que buscan, de forma clara y objetiva, el conocimiento sobre el tema estudiado.

Palabras clave: Docencia. Didáctica. Geografía.

INTRODUÇÃO

É inegável que muito já se escreveu sobre a didática e o ensino de geografia. Sendo assim, o professor de Geografia, assim como nos outros níveis de ensino, além dos conhecimentos específicos para a área que ele pretende atuar é de fundamental importância que ele adquira conhecimentos da prática pedagógica que sejam suficientes para o desenvolvimento do seu trabalho de forma completa e eficaz.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o tema em todos os espaços pedagógicos, tendo como base as diferentes realidades socioculturais dos educandos. Para tanto se chegar ao conceito aqui apresentado, realizou-se uma análise detalhada de artigos publicados em periódicos nacionais, dissertações, livros, revistas eletrônicas e sites da internet. Nessas

publicações, analisou-se os assuntos relevantes sobre o ensino da geografia e a didática de como são importantes para ensino-aprendizagem.

A metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa foi de cunho bibliográfico, pois a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas, esse tipo de pesquisa traz subsídios tendo como referência que enfoque e perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

CONCEITO DE DIDÁTICA

Faz-se necessário o conhecimento acerca do conceito sobre a Didática que é um ramo da ciência pedagógica que tem como objetivo de ensinar métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor. Ela concretiza estes métodos em situações específicas escolhendo os melhores caminhos em cada caso para chegar a uma determinada meta (SOUSA, 2017).

Dentro do processo da didática várias são as estratégias usadas com o objetivo de transmitir o conhecimento e melhorar a qualidade do aprendizado do aluno. Dentre essas estratégias, os materiais didáticos são essenciais nesse processo, que tem como intuito aperfeiçoar e estimular o aluno a desenvolver tarefas, buscar conhecimentos, são ferramentas de fundamental importância para os alunos quanto para os professores.

Tipos de materiais didáticos: Livros; Revistas; Gravuras; Vídeos; Fotografias; Jornais; Laboratórios; Papéis; Músicas. Por intermédio da didática é possível que o educador busque além do seu conhecimento outras fontes de ensino, como por exemplo: pesquisas, novos temas para serem abordados em sala de aula.

Sabe-se que existem inúmeras técnicas didáticas para o aprendizado individual e coletivo dos alunos, com por exemplos, resumos, oficinas, exposições, seminários, pesquisa de campo, visita técnicas, mapas conceituais e dentre outras técnicas, que em si mesmos são uma técnica de aprendizagem solidária e cooperativa (SOUSA, 2017).

Há séculos que a didática é defendida e estudada por diferentes estudiosos, que tinha como objetivo a busca por identificar e discutir sobre as diversas técnicas metodologias de ensino existentes, que teriam como um único fim que era a melhoria da qualidade da educação.

De acordo Damis (1988), a evolução da Didática em paralelo com a história da educação se torna essencial quando:

Foi percorrido um longo caminho, pelos jesuítas, passando por Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, do ponto de vista de sua teoria e prática. Com vivência através de uma prática social específica – a pedagogia -, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade (DAMIS, 1988, p. 13).

Portanto, didática significa simplesmente ensinar, explicar e instruir ao aluno com técnicas de explicação para melhor formação do mesmo nos âmbitos de estudos ao que se há

proposto. Didática é uma disciplina pedagógica concentrada no estudo dos processos de ensino e aprendizagem, que busca a formação e o desenvolvimento instrutivo e formativo dos estudantes.

AS DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

O ensino e aprendizagem nas aulas de geografia, é uma tarefa diária de qualquer professor, que é aparentemente simples, porém se torna tão complexa a sua efetivação, que é o objetivo principal do professor. O ato de ensinar remete a construção de conhecimento, ser educador, vai muito além da perspectiva de ser um mero transmissor de conhecimento, hoje em dia é considerado, um estimulador e orientador de todas as fases que leva ao aluno a construir seus conceitos, atitudes e valores que permitem desenvolver sua aprendizagem, permitindo assim crescer como pessoa, como cidadãos e futuros trabalhadores desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva (SANTOS, 2005).

Apesar de possuir um papel de fundamental importância na vida escolar do educando, é possível evidenciar que muitos professores de Geografia ainda possuem uma certa dificuldade no que respeito de seu ensino dentro sala de aula, principalmente na forma de como ele vai transmitir o conteúdo para que o aluno entenda, as dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes podem estar relacionadas à sua prática pedagógica de ensino que ocorre em sua maioria pela falta de organização e planejamento de suas atividades didáticas. Neste sentido é necessário e importante para o professor planejar cada ação que irá desenvolver durante suas atividades educacionais (FERREIRA, 2017).

Sem um planejamento adequado as aulas se tornam cansativas e convencionais tanto para os alunos como para os professores. Por isso, as dificuldades de aprendizagem nas aulas de Geografia podem estar ligadas também com a formação dos professores, que pouco vivencia a sala de aula durante o curso, já que o currículo do curso de Licenciatura Plena em Geografia trabalha mais disciplinas voltadas para a pesquisa.

Tornando-se de fundamental importância, que o professor tenha uma formação acadêmica de qualidade, desde início até o final do curso, a construção do conhecimento de um ensino de Geografia voltado principalmente para a licenciatura, mas que também não deixe de lado a competência, teórico-prática, pois é de extrema importância.

Outro fator que deve ser destacado neste estudo, fala sobre a motivação em ensinar, ela faz com que o professor crie objetivos e se esforce para que uma educação de qualidade se torne realidade, para que as pessoas possam ter um futuro melhor, melhorando assim a sua qualidade de vida. Neste sentido, de acordo com Beltrão (2017), “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”.

O professor precisa reencontrar o significado de seu trabalho, logo, entendemos que o professor somente terá uma postura crítica comprometida com a significação e a transformação do mundo quando esse tiver a consciência do seu trabalho, aliás, um dos poucos trabalhos que possibilitam a real transformação do mundo (FERREIRA E MACIEL, 2017).

O professor deve mostrar-se também como fonte relativa do saber, ou seja, tentar buscar dos alunos uma maior participação nos conteúdos, levando os mesmos para o seu cotidiano. A função do professor vai muito além do conhecimento de sua disciplina, pois assumimos um compromisso cada vez maior com os nossos educandos. Conhecer bem a nossa disciplina, faz-se necessário, como também possibilitar situações de ensino-aprendizado que deixem marcas, preferencialmente positivas, nos nossos educandos e isso é compromisso de cada um.

Sendo assim, o professor de Geografia tem que mostrar muitos mais que a leitura, pois essa disciplina não é só decorar nomes de rios e cidades e sim que está relacionado com tudo o que marca a sociedade em escala global, seja na cultura, na economia, na política, no meio ambiente, na sua vida como cidadão, de modo a manter os alunos atualizados sobre todos os acontecimentos que considera importante para o desenvolvimento do conhecimento nestes.

O ensino de Geografia foi tratado por muitos anos como uma disciplina em que o aluno estudava um pouco de cada coisa, mas que na realidade não se aprofundava em coisa alguma, e não chegava a lugar algum. Com isso, os educandos tinham apenas que decorar os coordenados que o professor repassava, como países, regiões, rios, meio ambiente e dentre outros assuntos. E de maneira geral não era compreendido o que era repassado.

Sendo assim, os alunos não alcançaram os objetivos propostos pela disciplina que era de estabelecer uma conectividade do conteúdo com o seu cotidiano, essa falta de conexão fazia com que os alunos achassem a disciplina chata e inútil. De acordo com Mendes (2012), é importante destacar que todo o conhecimento científico possui uma conexão com as vivências do cotidiano do ser humano, basta apenas fazer uma interligação dessas informações, partindo da realidade.

Despertar o interesse dos alunos para o conhecimento empírico de geografia não é fácil, principalmente devido às novas tecnologias que surgem a todo momento e tiram a atenção deles. Deve-se destacar que, em muitos casos existem professores que buscam mecanismos para que o aluno se interesse pelas aulas, através de experiências científicas com os alunos fazendo com que eles estabeleçam relação entre seu cotidiano e o conhecimento empírico.

Na atualidade a disciplina de Geografia procura desenvolver no educando a capacidade cognitiva de observação, de análise, de interpretação e pensamento crítico sobre a realidade e as mudanças ocorridas no mundo ao longo dos anos. Essa realidade envolve sociedade e natureza. E de acordo com Oliveira (1997), cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza”.

Na nova concepção sobre a geografia escolar ela estaria interligada com todos os seus ramos de conhecimento científico, isto é, tanto físicos como humanos. Sabe-se que um dos maiores problemas da geografia de antigamente é a fragmentação das instâncias, os alunos estudavam tudo de forma separada, obtendo assim uma visão fragmentada do conteúdo e da realidade em que ele vivia. Neste sentido, muitos docentes ensinavam geografia de forma separada, como por exemplo, o estudo em tópicos do relevo, da população, do clima, da vegetação, da cidade e dentre outros.

A POSTURA DO DOCENTE EM SALA DE AULA

A postura do professor da disciplina de geografia não é diferente das demais disciplinas, só que difere é que o seu conteúdo pode ser trabalhado de forma mais lúdica, diferente por exemplo de matemática que são assuntos fechados e que não são aprimorados com o passar do tempo.

Ele tem que estar aberto às indagações e questionamentos que possam surgir durante sua aula, fazendo com que ele seja um ser que ensina e aprende, e não ser somente aquele professor que só transfere conhecimento. Segundo Freire (2006), “O docente não é mais aquela pessoa que apenas ensina, mas, que da mesma maneira que ensina ele aprende, isso ocorre através do diálogo aberto com os educandos”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a postura do docente em sala de aula deve ser democrática e participativa, com respeito entre as partes e de flexibilidade no que diz respeito ao ponto de vista do educando, sabendo assim, associar sua docência ao conhecimento dos alunos, se que esse conhecimento deve ser ampliado de forma que venha a somar com o já adquirido pelo aluno no meio social em que vive.

É de fundamental importância para o docente ter conhecimento sobre qual é a visão do educando no que diz respeito ao um assunto que está sendo proposto em uma vez que, é dessa forma que o professor saberá qual caminho a ser construído para expandir o ponto de vista do aluno ou até mesmo reverter uma determinada ideia quando ela vem a ser equivocada.

Outro fator que é importante na prática docente é que o professor deve se impor em sala de aula de forma sutil, de forma que ele seja visto não somente como o dono do saber, mas sim ele tem que ser um transmissor de conhecimento que faça com que aluno tenha prazer em estudar aquela determinada disciplina, não somente o ato de decorar.

O professor não precisa ter uma postura autoritária, ele tem que ser flexível, porque, ele está trabalhando com um público diferente, pois, sabemos que na educação superior existe uma variedade muito maior de cultura do que nos outros níveis de ensino. São pessoas de diferentes idades, classes sociais, raças, credo, e dentre outros fatores que diferem um do outro.

O professor de Geografia de forma geral é um privilegiado devido ele poder fazer dos conteúdos ferramentas atraentes para os alunos e trabalhos de campo, como por exemplo, em locais com uma beleza natural exuberante, em museus, locais históricos, fazendo com que o aluno veja na prática o que ele está repassando na teoria, com isso as aulas se tornam mais interessantes e os alunos aprendem de uma forma lúdica, tendo vista que aluno para se interessar por uma determinada disciplina ele precisa gostar do que está sendo estudado e não adianta somente o professor repassar o conteúdo ele tem que mostrar o que se tem de melhor na disciplina, para que suas aulas sejam prazerosas e sejam aproveitadas de forma eficaz e conhecimento seja adquirido em sua totalidade (MEDEIROS, 2019).

Portanto, o professor da contemporaneidade deve começar os estudos com os educandos a partir da realidade vivida por eles, assim quando se forem estudar os fenômenos das cidades, por exemplo, o docente pode pedir para que os alunos façam uma análise da sua realidade da rua em que ele vive. O educador deve sempre tentar ensinar o conteúdo de geografia dentro da realidade do cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das suas vivências.

O PROFESSOR E A METODOLOGIA DE ENSINO

Sabe-se que é comum nos meios pedagógicos dizer que a tarefa do professor se apresenta como de caráter basicamente prático sendo que, está centralizada sobre “o que fazer” numa conjuntura em que se espera dele é o desenvolvimento de determinadas ações passíveis de mudanças que devem ser identificadas como compõe uma determinada situação do modo de ensinar.

Essa tal prática pode estar enraizada simplesmente no bom senso ou na adoção de medidas que cujo objetivo é buscar metodologias de ensino, que desenvolvem ações e orientações de natureza teórica que são capazes de desenvolver elementos que possam auxiliar a pensar e refletir sobre a própria ação docente.

Contudo, se torna relevante que as práticas docentes não seja apenas um produto da repetição de conteúdo e de outros padrões de comportamento que são vivenciados por aqueles docentes que estão há mais tempo na profissão, eles não podem ser modelos de regras a serem seguidas, cada professor deve buscar meios para que sua docência seja única e que seu conteúdo seja repassado de forma eficaz (BORBA e SILVA, 2008).

Cabe ressaltar que o estudo sobre os métodos de ensino do docente não se completam somente com o conhecimento das características do professor, é de fundamental importância analisar as diversas formas de ensinar, para se ter uma ampla variedade de metodologias de ensino-aprendizagem que são oferecidas pelos professores, o conhecimento é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho do docente, é a efetivação do ensino e das situações específicas que venham a ocorrer durante sua formação profissional e prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar este estudo, pode-se perceber que a didática no ensino de geografia se torna de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho do docente. Sabe-se que, por muito tempo prevaleceu no âmbito educacional à crença, que para ser professor de geografia, só era necessário o conhecimento do conteúdo que corresponde à disciplina a ser ministrada, contudo, nos tempos atuais, essa afirmação não é mais relevante, pois, sabe-se que é de suma necessidade que o professor tenha domínio do conteúdo que irá ser ministrado, mas, para ser ter um resultado positivo o docente precisa ter uma didática que transmita o seu conhecimento de forma positiva.

Portanto, este estudo se tornou relevante para se adquirir conhecimento, pois, quando se refere às necessidades de se trabalhar conteúdos didáticos voltados para a disciplina de geografia, o seu aproveitamento e investigação sobre os problemas pedagógicos que possam a surgir, deve levar cada professor a fazer uma auto avaliação e principalmente ter a consciência de suas responsabilidades, buscando assim melhorar sua didática, desempenhando suas funções de forma prazerosa. A prática docente é o único caminho para ter êxito profissional, a transmissão do conhecimento é a maior função do professor e se esse conhecimento foi transmitido de forma eficaz melhora ainda.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Monique Ferreira Monteiro. Motivação na aprendizagem. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/motivacao-na-aprendizagem/151639>>. Acesso em: 10 dez. 20 a 21.

BORBA, SILVA. Ernesto Oliveira, Regina Nogueira. A Didática No Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/tnx/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110ba88954e5f511ca9bdf8c.Pdf>>. Acesso em 11 de abril de 2019.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações e pressupostos. Repensando a Didática. Campinas. SP: Papyrus, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS E BARBOSA. Flávia Aparecida Dos Santos, Fernando Jorge Correia. A didática e sua contribuição no processo de formação do professor. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/article/download/994/685>>. Acesso em: 10 dez. 20 a 21.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS. Jessica Bilitario De. Geografia e seus desafios na educação. Disponível em:

<<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-geografia-seus-desafios-na-educacao-2.htm>>. Acesso em 25 nov. 2021.

MENDES, Lucineide Pires. Ensino de Geografia: cotidiano, práticas e saberes. Goiás. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. 8. ed. São Paulo, Contexto, 2003.

SANTOS, Elenir de Souza. O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem. Revista Gestão Universitária, Edição 40, 2005. Disponível em: <http://www.udemog.br/revistapp02_05_professor.htm>. Acesso em 01 dez. 2021.

SOUSA. Ms Valdivino. Professor que tem boa didática faz a diferença em sala de aula. Disponível em: <<https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/6610/professor-que-tem-boa-didatica-faz-a-diferenca-em-sala-de-aula>>. Acesso em 01 dez. 2021.

**DIFICULDADES DOS PROFESSORES AO TRABALHAR EDUCAÇÃO SEXUAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
**DIFFICULTIES OF TEACHERS WHEN WORKING SEX EDUCATION IN THE EARLY
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**
**DIFICULTADES DE LOS DOCENTES AL TRABAJAR LA EDUCACIÓN SEXUAL EN
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Raine de Lima Cavalcanti

CAVALCANTI, Raine de Lima. **Dificuldades dos professores ao trabalhar educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.117-133, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se por apresentar as dificuldades dos professores ao trabalhar educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a educação sexual ainda continua sendo vista de forma negativa pela sociedade, que por sua vez, acaba-se delimitando o debate sobre este assunto, tornando-se alvo de intolerância por parte daqueles que não aceitam a opção sexual do outro. A presente pesquisa tem como objetivo geral, identificar os motivos das dificuldades de trabalhar com a educação sexual, para que assim, possa compreender procedimentos metodológicos que colaborem com a abordagem dessa temática, fazendo com que ela seja mais aceita e menos dificultosa no âmbito escolar. O que me estimulou para tal pesquisa é que a sexualidade humana se figura como um dos temas mais e cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as questões relativas aos cuidados que envolvem o sexo. Para a realização da pesquisa escolheu-se trabalhar com a pesquisa bibliográfica, ressaltando a importância dos conteúdos e os meios de se transmiti-los. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados alguns teóricos: Oliveira (1998), Dias (2006), Louro (2008), Maio (2012), Freire (2006), Freud (2003), Morosini (2009), Braga (2005), entre outros. Com isso, foi possível concluir que os docentes precisam ter mais capacitações para conseguirem abordar este conteúdo, devendo elaborar palestras socioeducativas e os pais também precisam conversar com os seus filhos sobre sexualidade, para que no âmbito escolar, eles sintam-se mais a vontade de ouvir e estudar sobre a temática, assim, os tornando cidadãos mais tolerantes.

Palavras-chave: Educação. Sexual. Ensino. Fundamental. Docentes.

ABSTRACT

The present study is characterized by presenting the difficulties of teachers when working on sex education in the early years of elementary school, since sex education is still seen in a negative way by society, which in turn ends up delimiting the debate on this issue. subject, becoming the target of intolerance on the part of those who do not accept the sexual option of the other. The present research has the general objective of identifying the reasons for the difficulties of working with sex education, so that it can understand methodological procedures that collaborate with the approach of this theme, making it more accepted and less difficult in the school environment. What stimulated me for such research is that human sexuality appears as one of the most and increasingly themes the school has been summoned to face the issues related to care that involve sex. For the accomplishment of the research, it was chosen to work with the bibliographical research, emphasizing the importance of the contents and the means of transmitting them. Some theorists were used to support the research: Oliveira (1998), Dias (2006), Louro (2008), Maio (2012), Freire (2006), Freud (2003) Morosini (2009), Braga (2005), among others. With this, it was possible to conclude that teachers need to have more skills to be able to approach this content, and they must prepare socio-educational lectures and parents also need to talk to their children about sexuality, so that in the school environment, they feel more comfortable listen and study on the subject, thus making them more tolerant citizens.

Keywords: Education. Sexual. Teaching. Fundamental. Teachers.

ABSTRACTO

El presente estudio se caracteriza por presentar las dificultades de los docentes a la hora de trabajar la educación sexual en los primeros años de la enseñanza básica, ya que la educación sexual aún es vista de manera negativa por la sociedad, lo que a su vez termina delimitando el debate sobre este tema, convirtiéndose en blanco de la intolerancia por parte de quienes no aceptan la opción sexual del otro. La presente investigación tiene como

objetivo general identificar los motivos de las dificultades de trabajar con la educación sexual, para que pueda comprender procedimientos metodológicos que colaboren con el abordaje de esta temática, haciéndola más aceptada y menos difícil en el ámbito escolar. Lo que me estimuló para tal investigación es que la sexualidad humana aparece como uno de los temas cada vez más llamados a la escuela para enfrentar las cuestiones relacionadas con los cuidados que envuelven el sexo. Para la realización de la investigación se optó por trabajar con la investigación bibliográfica, destacando la importancia de los contenidos y los medios de transmisión de los mismos. Para sustentar la investigación, se utilizaron algunos teóricos: Oliveira (1998), Dias (2006), Louro (2008), Maio (2012), Freire (2006), Freud (2003) Morosini (2009), Braga (2005), entre otros. Con esto, se pudo concluir que los docentes necesitan tener más habilidades para poder abordar este contenido, deben preparar charlas socioeducativas y los padres también necesitan hablar con sus hijos sobre sexualidad, para que en el ámbito escolar, se sienten más cómodos escuchando y estudiando sobre el tema, haciéndolos así ciudadanos más tolerantes.

Palabras clave: Educación. Sexual. Enseñando. Fundamental. Maestros.

INTRODUÇÃO

Apesar de tantos avanços na sociedade e a grande diversidade sexual existente, a educação sexual ainda é tida como um diálogo bastante difícil e rodeado de desrespeito. Apesar dos cidadãos conviverem com pessoas de outras opções sexuais, elas ainda não toleram tal diferença, nem tão pouco sabem dialogar sobre o assunto.

Contudo, sabe-se que o ambiente escolar tem certa responsabilidade em formar cidadãos de bem, levando em consideração a diversidade de assuntos que uma instituição aborda para que os alunos possam ter uma opinião própria, crítica e sejam tolerantes em relação aos diversos temas e realidades que os rodeiam na atual conjuntura da sociedade. Logo, sabendo da importância do ambiente escolar dentro da sociedade, a pesquisa do referido trabalho tem como tema: Dificuldades dos professores ao trabalhar educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, o trabalho irá relatar as dificuldades encontradas pelos professores ao trabalhar educação sexual nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de analisar e contribuir no ensino e aprendizado dos alunos, para que eles compreendam a diversidade sexual presente no mundo.

E é nesta perspectiva que se deu a escolha do tema: Dificuldades dos professores ao trabalhar educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental.

O referido tema foi escolhido, levando em consideração o entrave dos professores ao abordar em sala de aula, assuntos que envolvem a educação sexual, mas propriamente dita, a sexualidade em si. Assunto este, que até hoje em dia é alvo de preconceito e por isso, torna-se um pouco difícil de retratá-lo no âmbito escolar, de forma clara e compreensiva (OUTRA JUSTIFICATIVA).

A presente pesquisa teve como objetivo geral, identificar os motivos das dificuldades de trabalhar com a educação sexual, para que assim, possa compreender procedimentos metodológicos que colaborem com a abordagem dessa temática, fazendo com que ela seja mais aceita e menos difícil no âmbito escolar. Os objetivos específicos da pesquisa têm o intuito de verificar o que leva os professores a terem dificuldade de lecionar sobre sexualidade, assim como identificar métodos de abordar este tema de forma interessante e respeitosa, reconhecer os limites de cada aluno lidar com essa realidade e apresentar motivos que os levem a respeitar as diferenças.

O estímulo para tal pesquisa se deu pelo fato que a sexualidade humana se figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados no universo prático do educador e cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as questões relativas ao

prazer e aos cuidados que envolvem o sexo. Portanto, o estudo trata-se de um conjunto de reflexões fundamentais sobre as múltiplas possibilidades de manejo teórico e prático das manifestações da sexualidade no cotidiano escolar (JÁ TINHA ESSA JUSTIFICATIVA).

Para a realização dessa pesquisa escolheu-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, através de inúmeros autores, onde buscou-se a teoria nas referências bibliográficas, trazendo uma análise e uma nova forma de conclusões inovadoras. Ao fazer a pesquisa bibliográfica, de forma teórica foram levantados métodos de abordar a educação sexual em sala de aula, onde ao colocá-los em prática as mudanças podem ser positivas e o conteúdo pode ser lecionado com aceitação e entendimento por parte dos alunos.

Sabe-se que a educação sexual é um tema tão polêmico, que traz discussões, preconceitos e tabus. A sexualidade se faz presente em todo o desenvolvimento físico e psicológico dos indivíduos, que se manifesta desde o nascimento até o momento da morte. A orientação sexual de cada indivíduo, vai além do ato sexual, pois tal orientação é marcada por toda uma história, cultura e ciência que tentava explicar fatos que levassem o ser humano não ser heterossexual.

Tendo em vista que a sexualidade ainda é um assunto pouco estudado, principalmente quando se diz respeito às práticas educativas voltadas para as crianças no âmbito escolar, por ser uma temática bastante problemática. Por isso, lecionar sobre a educação sexual nas escolas, mas propriamente nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma grande dificuldade rotineira que deve ser enfrentada pelos professores.

A pesquisa foi dividida em três capítulos, onde o primeiro aborda o papel da escola na educação sexual, com subdivisões que abordam o contexto histórico sobre o preconceito, reduzir o preconceito nas escolas, educação sexual: uma relação necessária e conscientizar os discentes sobre o respeito ao outro. No referido capítulo, irá abordar várias situações diferentes o conceito de preconceito e principalmente “a origem da sexualidade”, mostrará algumas medidas que devem ser tomadas nas instituições para que o preconceito diminua ou até mesmo deixe de estar presente dentro do ambiente escolar.

Além disso, o capítulo irá relatar a importância do ambiente escolar em abordar a educação sexual para os discentes, para que eles se tornem cidadãos tolerantes, mostrar a importância e o quanto é relevante de conscientizar os alunos em respeitar o próximo, relatando que o respeito é um dos valores mais essenciais da vida.

Em seu segundo capítulo foi abordado a importância da sexualidade como construção social, com tópicos sobre como a família influencia no aprendizado da sexualidade e a relação da mídia com a sexualidade.

Ele irá tratar da grande dificuldade de diálogo ainda existente entre pais e filhos sobre o tema, porém, mostrar a grande responsabilidade que os pais exercem no esclarecimento do assunto para com seus filhos. Por conseguinte, será abordado a grande influência que a mídia exerce sobre as pessoas, em que muitas das vezes as pessoas se prendem muito a ela e acabam se privando de apenas uma fonte de informações para buscar o que desejam.

Ademais, serão relatados os tipos de orientação sexual, tais como a heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Em todos os subtópicos referentes ao terceiro capítulo, irá ser abordado respectivamente em cada um deles o conceito dos tipos de orientação sexual e mostrar também a definição e opinião de alguns teóricos. Logo, será

mostrado que a heterossexualidade é tida como a única opção sexual “correta”, os primeiros relatos da existência da homossexualidade, os bissexuais alvo de preconceito até mesmo dos homossexuais e algumas atitudes dos transexuais.

Todos os capítulos da pesquisa foram de suma importância para alcançar os objetivos deste trabalho e para uma melhor compreensão do assunto abordado, por parte de todos os leitores, mas com o enfoque principal ao público docente. Com isso, a pesquisa bibliográfica poderá contribuir para o ensino e aprendizado de professores, pais e alunos.

Dessa forma, o intuito da presente pesquisa foi contribuir para uma análise acerca das questões que envolvem a educação sexual propondo aos leitores uma reflexão sobre os valores e tabus que rodeiam a sexualidade e a compreensão do quão necessário essa temática é no contexto escolar.

Portanto, a pesquisa apresenta métodos que podem ser colocados em prática para o ensinando da educação sexual nas escolas, para que assim, as dificuldades de ensinar tal assunto, seja diminuída.

O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL - CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE O PRECONCEITO

Em antemão se torna imprescindível abordar significado da palavra “preconceito” e de forma ampla, “podemos definir o preconceito como uma atitude hostil ou negativa para com um determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas” (ARONSON, 1999, p.59).

Estudiosos afirmam que as práticas sexuais entre sexos diferentes começaram a ser praticadas em grandes duas civilizações. Na Grécia, os filósofos já abordavam o envolvimento sexual como um importante instrumento de afinidades afetivas entre as pessoas. Costumavam colocar meninos entre 12 a 18 anos para ter relações com o seu tutor, desde que os pais os consentirem. Na Roma, essa prática era encarada com bons olhos. Os Romanos tinham liberdade em escolher a sua vida conjugal e por isso foi-se formando famílias de acordo com a vontade própria de cada um.

[...] o casamento era uma questão pessoal e não requer uma sanção religiosa ou governamental, apenas o consentimento paterno. Assim parece que os jovens romanos tinham melhor oportunidade do que os gregos para encontrar no casamento uma união de Amor e Prazer, embora aliado a sua função reprodutora, pois a tradição sustentava que todas as pessoas deveriam se casar e havia uma tributação de impostos para os solteiros (DEMÓSTENES apud LABATE, 2004, p.19).

Logo após as práticas sobre homossexuais foi ganhando novas feições. A religião catolicismo denominava a relação sexual entre duas pessoas como um pecado. Desde o final do Império Romano, já tentavam suprimir o homossexualismo, mas ao longo da Idade Moderna aconteceram vários relatos de práticas sexuais entre o mesmo sexo.

A partir do século XIX, com o auge da biologia, passaram a estudar algumas possíveis verdades que explicassem o homossexualismo. Um século depois foi detectado uma forma cirúrgica que possivelmente livraria o ser humano do hábito homossexual, denominada de lobotomia cerebral. Nesse mesmo período, diversos grupos começaram a lutar pelo fim dessa descoberta que designava o homossexualismo como doença.

Freud (1903), posiciona-se contra a denominação do homossexualismo como doença:

[...] Eu tenho a firme convicção que os homossexuais não devem ser tratados como doentes, pois uma tal orientação não é uma doença. Isto nos obrigaria a qualificar como doentes um grande número de pensadores que admiramos justamente em razão de sua saúde mental [...] os homossexuais não são pessoas doentes (FREUD, 1903 apud MENAHEM, 2003, p.14).

Em consequência da evolução histórica, as famílias sofreram alterações significativas. Atualmente as famílias não são mais construídas por homens e mulheres especificamente. No entanto, a família, de qualquer que seja o modelo, continua sendo de fundamental importância, mesmo que sexo por sexos diferentes.

Por todos esses aspectos, mesmo surgindo o preconceito e o tabu entre a orientação sexual, ainda assim ela não pode ser vista como algo que pode ser controlado. Por isso, o respeito entre as sexualidades deve prevalecer acima de tudo.

Nunes e Silva (2000, p. 33) explicam sobre como “a concepção de sexualidade segue o modelo social e que a maneira com a sexualidade é concebida varia de acordo com a sociedade, cultura, momento histórico”.

O surgimento do preconceito no indivíduo de acordo com Papalia (2013, p. 368), ocorre na idade escolar, pois “[...] a influência negativa do grupo de pares pode reforçar o preconceito: atitudes desfavoráveis em relação a membros de outros grupos diferentes, principalmente membros de determinados grupos raciais ou étnicos”.

Durante a vida o ser humano vai adquirindo valores, sentimentos, ideias, que vão se perpetuando e o modo de pensar e de viver acaba não agradando a todos e gera preconceito por parte daqueles que não concordam ou não aceitam as pessoas da maneira que elas são.

REDUZIR O PRECONCEITO NAS ESCOLAS

Apesar das escolas serem influenciadoras, quando se trata de preconceito sexual, se torna um grande desafio para as instituições abordarem este conteúdo e, do mesmo modo, ajudar aos alunos serem menos preconceituosos com os colegas que possuem outra orientação sexual. Por isso, é um grande desafio no qual deve ser enfrentado diariamente no âmbito escolar. Com o intuito de tornar cidadãos menos preconceituosos e mais tolerantes a diversidade não somente encontrada no Brasil, mas em todo o mundo.

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, o espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e o que se falava (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.24).

Desde o seu início as escolas começaram a ser distintivas, sendo legada pela sociedade uma distinção de sexo, crença e costumes. Meninos e meninas brincavam separadamente e cada sexo tinha seus objetos específicos. Ao longo do tempo foi surgindo uma diversidade sexual e com isso as escolas não souberam lidar com tamanha diferença. Por isso o preconceito começou

a ser enraizado pelos heterossexuais, ao acharem que as outras sexualidades não podem existir, nem tão pouco serem respeitadas.

Segundo Paulo Freire (2006):

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p. 45).

É preciso que a escola como sendo uma fonte de educação, não julgue as pessoas pelos que elas são, mas que saiba aceitar e ensinar a diversidade existente no mundo, de forma adaptadora e construtiva.

De acordo com Teles (1992, p.51) “cabe à escola preencher as lacunas de informações, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e valores”. Combater o preconceito em sala de aula é um dos maiores desafios para os professores. Além de impedir conflitos entre os alunos, os docentes precisam desconstruir suas próprias preposições.

Assim, Maio (2012, p. 218) “ênfatisa que trabalhar com a sexualidade no ambiente escolar ainda sinaliza um longo caminho. É preciso muito para que a Orientação Sexual escolar se faça presente enquanto um projeto pedagógico coerente e adequado”. A escola é caracterizada por um espaço onde todos aprendem, tal espaço responsável por tornar o indivíduo um ser sem preconceitos e tabus. Para diminuir o preconceito no âmbito escolar, é necessário que os professores possuam formação adequada e busquem acompanhar as constantes mudanças sociais que mudam a maneira de lidar com a sexualidade.

Maio (2012) enfatiza que:

A escola tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente. As crianças do ensino fundamental passam a maior tempo dentro no espaço escolar, umas no período integral, outras em meio período. Portanto, na escola as crianças criam vínculos com todos os profissionais e, conseqüentemente, sentem-se no direito de tirar as suas dúvidas sobre diferentes assuntos, incluindo as questões próprias da sexualidade (MAIO, 2012, p.19).

As escolas devem implantar projetos que abordem a orientação sexual para reduzir o preconceito e tabus enraizados pela sociedade, além de palestras e brincadeiras que envolvam sexualidade e façam os alunos enxergarem com respeito às diferenças, com isso, mudando seu modo de pensar e diminuindo o preconceito. Para isso, é necessário que a sexualidade na escola seja trabalhada de forma imparcial, considerando a necessidade de cada indivíduo.

De acordo com o PCN's (p. 122, 1998) as escolas que já implantaram projetos sobre a orientação sexual, “houve um aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos”. Por isso, é evidente que a educação sexual nas escolas é de suma importância e acarreta em bons resultados para a sociedade.

Para Morosini (2009, p.172), “A educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”. Nessa ótica, as escolas devem

apoiar todas as opções sexuais, além de explicá-las para os alunos, fazendo com que eles entendam e não sejam preconceituosos com as diferenças do próximo. Considerando que cada cidadão tem o livre arbítrio de ser o que bem entender.

ESCOLA E EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

O preconceito sexual na atualidade se tornou um dos assuntos mais relevantes na sociedade, no qual gera polêmicas e dificuldades de se trabalhar com essa temática, seja no âmbito escolar ou dentro da própria casa. Quando se trata dos anos iniciais do ensino fundamental, abordar sobre sexualidade dentro das salas de aulas se torna ainda mais difícil para os profissionais responsáveis. A sexualidade no ambiente escolar ainda é retratada como um discurso biológico que se restringe apenas em expor os sistemas reprodutores masculino e feminino, ignorando a subjetividade humana.

Em 1998, o governo Federal do Brasil, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para abordar os conteúdos que devem ser ministrados na educação básica. Com isso, o governo passou a criar projetos de educação sexual nas escolas. Mas, para isso, os professores precisam estar preparados para falar sobre o assunto. O documento introdutório dos PCNs assinala que “a proposta (...) para educação sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas” (Brasil, 1998, p.67).

Saber diferenciar a sexualidade é uma das formas de se reduzir o preconceito e de saber lecionar sobre esta temática. Na visão de Sayão (2008, p. 45), fica claro que “a sexualidade se refere aos sentimentos, desejos, relacionamentos entre as pessoas, sejam homens, sejam mulheres, e incluímos nesse contexto as crianças”. Ou seja, a sexualidade não é apenas referida ao sexo do indivíduo, mas sim, a forma que a pessoa optou para ser feliz.

É evidente que “a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e gênero, mostrando-se muitas vezes perdida e insegura diante das cenas que não estão presentes em seus manuais” (GROSSI, 2005, p.53). Por isso, deve-se ampliar o diálogo entre os professores para que, de uma forma mais dinâmica, seja abordada a sexualidade.

Sabendo que o professor é um dos grandes formadores de opiniões desde as crianças até os adolescentes, ele deve estimular debates sobre a sexualidade e apresentar diversas visões de mundo que vise o interesse do aluno em ser menos preconceituoso e aprender a devida orientação sexual.

A melhor atitude do professor é tentar esvaziar o conteúdo pornográfico. Em primeiro lugar, é preciso ter acesso aos alunos, saber exatamente como eles tratam a questão. Um bom método é pedir aos alunos que escrevam em papeis com total liberdade, palavras e frases relacionadas ao sexo, sem assinar. [...] Em seguida, o professor lê em voz alta e até escreve na lousa os palavrões, colocando sinônimos. [...] Então se discutem os sinônimos, desde o mais científico até os mais populares, até se chegar a um consenso (TIBA, 1994, p.109).

Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados pedagogicamente e psicologicamente para retratar o assunto. Os pedagogos precisam relatar a importância de se estudar sexualidade, tendo em vista que é algo inerente à condição humana, e não pode deixar de ser estudada. Por isso, a escola como espaço educativo, responsável pela formação integral

do indivíduo, deve procurar meios de orientar a vida sexual dos seus discentes, visto que o âmbito escolar, muitas vezes se torna o único meio de informação para os alunos.

A escola, juntamente com outros espaços sociais, ao mesmo tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e à heteronormatividade, é um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Reside aí a importância de se promoverem ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, enquanto expressões da diversidade que devem ser acolhidas no quadro dos direitos humanos, numa perspectiva de emancipação (HENRIQUES; BRANDT; JUNQUEIRA; CHAMUSCA, 2007, p. 44).

Deste modo, fica evidente que as escolas através de suas práticas podem mudar o preconceito sexual entre meninos e meninas e a sua pluralidade. Os centros educativos devem elaborar palestras que conscientizem os alunos para que os mesmos percebam que o “diferente” merece o mesmo respeito, sabendo que todos são cidadãos com direitos assegurados pela Constituição de 1988. Evidenciando que viver com o “diferente” traz benefícios e permite o crescimento de uma sociedade igualitária e consciente de sua diversidade.

A discussão das questões da sexualidade humana traz para a escola muitas das contradições de nossa sociedade, o que desencadeia um movimento de repensar a sexualidade tanto individual como coletiva, nos grupos, possibilitando a construção de novas ideias (SILVA, 2002, p. 25). Assim, propõe-se que a Orientação Sexual seja oferecida pelas escolas abordando as repercussões de todas as notícias transmitidas pela mídia, pela sociedade e família, com as crianças e os jovens. Para que todos aprendam mais sobre sexualidade e se tornem grandes formadores de opiniões e respeito.

Paulo Freire (1975, p.30) expressa que “a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar”.

Para o autor, o professor juntamente com a escola é capaz de educar os alunos de prepará-los para o diálogo, a reflexão, e a capacidade de saber ouvir as pessoas, compreendendo as diferenças, construindo alunos que no futuro, mudem a realidade preconceituosa com os cidadãos que é de outra sexualidade.

CONSCIENTIZAR OS DISCENTES SOBRE O RESPEITO AO OUTRO

É imprescindível que antes de exigirmos que o próximo respeite a orientação sexual do outro, ele saiba o que realmente significa respeito e o que seria orientação sexual. A palavra respeito provém do latim e significa “atenção” ou “consideração”, incluindo cuidado, acolhimento e deferência. A orientação sexual segundo SUPPLY (1998, p.8) “é um processo formal e sistemático que se propõe a preencher lacunas de informações, erradicar tabus, preconceitos e abrir discussões sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos na área da sexualidade”.

O respeito é um dos valores mais essenciais na vida. Aprendendo a respeitar o outro, o cidadão adquire reconhecimento e aprende a valorizar as qualidades e direitos do próximo.

Ou seja, respeitar é saber valorizar o próximo e respeitar seus direitos individuais e da sociedade. Dado a relevância de respeitar o próximo, é preciso que se compreenda que a orientação sexual busca considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, e que é expressada dentro de cada ser humano, desde muito cedo. Acontece que a sociedade criou um estereótipo, designando que a homossexualidade, é sinônimo de doença.

Segundo Jones (1979, p.739), a diferença sexual não pode ser considerada como doença. Para o autor: “A homossexualidade não é, certamente, nenhuma vantagem, mas não é dada de que se tenha de envergonhar; nenhum vício, nenhuma degradação, não pode ser classificada como doença; nós a consideramos como uma variação da função sexual”.

Apesar de assegurado pela Constituição Federal que todos possuem os mesmos direitos, constantemente acontece a violação dos direitos humanos em virtude da orientação sexual. Nos dias atuais esta violação vem causando desrespeito às diferentes formas de expressão sexual e amorosa, devido a sociedade humana ver essa diversidade sexual como uma ofensa. Ao se falar em violação dos direitos, é evidente que ela está estritamente ligada com a homofobia, termo esse, designado para atribuir o preconceito contra homossexuais.

É recomendado que o indivíduo aprenda e saiba distinguir os seus valores, “distinguindo o conceito de certo e errado diante do mundo em que vive, aprendendo a respeitar a individualidade e a opção sexual de cada um, pois o importante é viver bem consigo mesmo”. (SAMPAIO, 2005, p.10). Por isso a importância de respeitar o próximo é preocupante em todos os âmbitos. Mas a orientação sexual nas escolas, contribui definitivamente para o bem-estar das crianças e dos jovens na sua sexualidade atual e futura.

Referente à orientação sexual, Louro (2010, p.4), explica que “a sexualidade antes era um assunto privado, que deveria ser tratado apenas com alguém íntimo e ainda assim de forma reservada. O sexo ou a opção sexual era estritamente particular”. A autora e educadora considera que as transformações ao longo do tempo, afetaram as formas de se viver, acarretando em uma falta de respeito.

O campo escolar e os pais precisam ensinar aos seus filhos desde muito cedo a respeitar a diversidade, para assim, no futuro, o índice de desrespeito e discriminação contra as escolhas sexuais de cada ser, seja amenizado. E os filhos crescem como seres humanos com uma mentalidade aberta para compreender as diferenças.

A IMPORTÂNCIA DA SEXUALIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

No âmbito familiar os tabus e os princípios morais enraizados contra a sexualidade não são diferentes. Ainda existe muita dificuldade de os pais falarem sobre sexualidade com os seus filhos. Essa dificuldade está vinculada com a influência passada de geração em geração pela família. Essa educação que atravessa gerações costuma trazer consequências marcantes na sociedade. Os pais costumam passar para os seus filhos que o sexo é algo errado e que eles não podem pensar nisso. Por isso, a esse respeito, é importante que os pais desconstruam essa opinião negativa sobre a sexualidade.

COMO A FAMÍLIA INFLUENCIA NO APRENDIZADO DA SEXUALIDADE

A visão negativa da sexualidade, ligando-a ao pecado, a vergonha, as doenças e a infelicidade, tem sido um dos principais obstáculos ao desenvolvimento harmonioso e prazeroso da vida sexual. Quando os adultos exercem forte repressão sobre as

atividades exploratórias da infância e da adolescência, a evolução afetiva e sexual pode vir acompanhada por um aprendizado exagerado de autocontrole. As crianças crescem pensando que o tema da sexualidade não deve ser tratado com adultos e que os órgãos sexuais e as sensações ligadas a eles são causa de vergonha e culpa (OLIVEIRA & DIAZ 1998. P.124).

Devido a insegurança de abordar a sexualidade, as famílias preferem não falar sobre sexo e outras optam por atitudes que contenham as dúvidas dos jovens. Contudo, essas atitudes não amenizam os anseios dos filhos sobre a sexualidade, podendo ocasionar consequências graves na vida sexual destes indivíduos, como por exemplo, uma gravidez indesejada ou até mesmo doenças sexualmente transmissíveis. Nesse contexto, Oliveira e Diaz (1998, p.114), ressaltam que: “ A omissão do adulto, a negação da sexualidade na infância e a falta de diálogo tem deixado essa área descoberta de uma ação educativa eficaz”. A omissão deste assunto dificulta um diálogo sadio e compreensivo entre pais e filhos.

As mudanças na sexualidade acarretaram na saída do modelo tradicional da orientação sexual. O novo modelo sexual tem como base o erótico, o corpo e o prazer de ambos. No entanto, mesmo depois dessa mudança, a falta de conscientização ainda prevalece.

Os jovens estão virando prisioneiros da própria liberdade, com angústias por não alcançarem o ideal distorcido de sexo que estão aprendendo. Tanta insegurança os leva a cometer erros mais facilmente, como esquecer de usar o preservativo. No caso das meninas, é comum que procurem o médico apenas três anos depois do início da atividade sexual. Geralmente por suspeita de gravidez (REVISTA ISTO É. abril/2009, p.5).

As famílias devem se envolver no processo de educação sexual dos seus filhos desde o processo inicial do nascimento da criança. Por isso, Cunha (2006, p.32) sugere que “a educação sexual se inicia nos primeiros momentos da vida da criança, ou talvez antes, ainda na concepção”. Acariciá-la, beijá-la, abraçá-la, massageá-la vai proporcionar-lhe prazer e ensinar-lhe as melhores sensações e as melhores coisas da vida”. Assim, o processo de educação sexual é responsabilidade primária da família e sua influência é importante na construção sexual do sujeito.

Dado o exposto, é evidente a importância de as famílias superarem os modelos tradicionais e repressores da educação sexual, assim como enfrentar a sexualidade como um espaço que pode criar diálogo entre pais e filhos sobre a importância da responsabilidade na vida sexual. Além da sexualidade passar a ser vista como uma etapa do desenvolvimento humano, incapaz de tirá-la do processo da vida.

A RELAÇÃO DA MÍDIA COM A SEXUALIDADE

Não há como negar a importância dos meios de comunicação nos dias atuais. Além da facilidade de informações que a mídia traz, ela permite que o indivíduo adquira uma certa influência sobre ela e se interesse cada vez mais em acompanhá-la. A mídia vem ganhando espaço na sociedade de forma avassaladora, de forma influenciadora ela vem mudando o modo das pessoas se relacionarem umas com as outras.

Nesse sentido, Maia (2006, p. 12), afirma que:

A mídia tem ação direta na vida dos jovens, seja no papel de objeto explícito de ensino e aprendizagem na transmissão de valores morais, na construção do caráter do ser pensante, seja no repasse de símbolos distorcidos que constroem valores conflitantes prejudiciais para a família e para sociedade como um todo, como cenas de violência, sexo e conflitos na família, bem típicas das telenovelas e de outros programas de televisão.

Em certos casos não adianta a família não querer falar sobre sexualidade com os seus filhos, se na primeira oportunidade eles procuram a mídia para suprir as suas curiosidades e acabam aprendendo sobre sexualidade de uma maneira diferente. Em certos casos esses indivíduos acabam vendo ou aprendendo mais do que a sua idade permite.

Para Chies (204, p. 15), fica claro que:

A sexualidade nas sociedades modernas está cada vez mais precoce, pois sofre grande influência da mídia, da tecnologia e das músicas cada vez mais erotizadas. Isso acaba influenciando no comportamento das crianças e na ideia que elas têm sobre si e o outro, pois estão numa fase de descoberta de seu corpo.

Por isso se faz necessário que os familiares e as instituições escolares estejam cientes do que a mídia transmite sobre orientação sexual. Para que os jovens cresçam mais conscientes, menos preconceituosos e mais tolerantes à diversidade sexual. Tendo em vista que nos dias atuais aumentou o índice de jovens que escolheram outra orientação sexual para a sua vida e em alguns casos eles são confrontados nas redes sociais, por exporem suas escolhas.

Além de proporcionar lazer, diversão e entretenimento, jornais, programas de TV, músicas, reality shows, revistas, videoclipes, filmes, seriados, anúncios publicitários e sites da internet também transmite representações sobre o sexo, a sexualidade, o corpo, os relacionamentos, as feminilidades, as masculinidades e o prazer (Louro, 2008; Pastana, 2014).

As crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia assistindo televisão, sendo muitas vezes programas relacionados a cenas sexuais, violência, conflitos e isso acaba colaborando para que esses jovens construam imagens distorcidas e valores conflitantes, sendo capaz de mudar seu modo de se vestir, dançar e de se relacionar com as pessoas. Sendo possível que aquele cidadão se torne um indivíduo agressivo, desrespeitador, vigorado por um tabu imposto pela sociedade em que homem só pode ser homem e mulher só pode ser mulher.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito e dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareciam absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? (...) Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda

a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais (LOURO, 2008, p. 18).

Os jovens por estarem em fase de formação de valores, tendem a imitar alguns modelos midiáticos. Cabe aos pais e as escolas manter uma relação de proximidade e afeto com eles, para que os orientem a não seguir os modelos das televisões, nem tão pouco se deixar levar pelas músicas do momento, onde na maioria das vezes possuem letras pornográficas e abusivas.

Pesquisas relatam que as crianças e pré-adolescentes passam grande parte do seu cotidiano acompanhando meios de comunicação. “Em estudo feito pela Unesco, o tempo que as crianças gastam assistindo a televisão é, pelo menos, 50% maior que o tempo dedicado a qualquer outra atividade do cotidiano” (JORGE, 2004, p.9).

O ser humano armazena todo tipo de informação que recebe, portanto, as crianças e pré-adolescentes que tem acesso irrestrito a cenas de sexo e pornografia, terá uma erotização mais precoce. Sendo assim, é responsabilidade dos pais, assumir esse controle sobre os filhos, passando a assistir juntamente com eles os programas que abordam sexualidade, para que assim, possam ir orientando e auxiliando-os na construção do seu senso crítico.

OS TIPOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Alguns educadores e pais, acreditam que a orientação sexual deve ser somente ligada ao estudo do corpo e de seus órgãos reprodutores, por isso, a disciplina que aborda educação sexual nas escolas é priorizada a ensinar o aspecto puramente biológico sobre o tema, sem abordar o lado psicológico, nem tão pouco o sociocultural. Sabendo que a diversidade sexual tomou conta da sociedade, essa diversidade hoje é denominada em várias classes, como algumas a serem abordadas: homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade e transexualidade.

HETEROSSEXUAL

A heterossexualidade é considerada por um número significativo da sociedade, a única opção sexual “correta”. Os cidadãos criaram um estereótipo em que a família deve ser tradicional, constituída por homem e mulher, por isso deve ser a única a ser seguida e que as demais sexualidades sempre serão alvo de preconceito. Em tempos passados as escolas também ensinavam que a heterossexualidade era o único padrão a ser seguido pelas pessoas.

Para Dias (2006, p.40):

Só era reconhecida a família constituída pelo casamento. O homem exercia a chefia da sociedade conjugal, sendo merecedor de respeito e obediência da mulher e dos filhos. A finalidade essencial da família era a conservação do patrimônio, precisando gerar filhos como força de trabalho. Como era fundamental a capacidade procriativa, claro que as famílias necessitavam ser constituídas por um par heterossexual e fértil.

Motivado pelos costumes familiares, sociais e religiosos, os heterossexuais ainda são vistos como o único casal que pode gerar filhos ou criá-los, mas, nos dias atuais, as outras opções sexuais passaram a se unir e formar famílias capazes de criar crianças e amá-las e educá-las da mesma forma ou até melhor que os casais héteros visto como os únicos capazes de ensinar coisas boas ao próximo.

Braga (2005, p. 5), afirma que: A percepção da fixação das identidades de gênero confinam a sexualidade ao desempenho de “papéis sexuais” de homens e mulheres [meninos e meninas]. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que “naturalizou” a heterossexualidade e, em consequência, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade.

Kartz (1996, p.14) relata que “a heterossexualidade é tão antiga quanto à procriação e a luxúria de Adão e Eva, eterna como o sexo e a diferença entre os sexos e daqueles primeiros seres humanos”. Sendo assim, é possível se pensar que esse é um dos motivos pelo qual a sociedade vê a heterossexualidade como única.

HOMOSSEXUALIDADE

O termo “homossexualidade”, segundo Daniel e Baudry (1977) relatam que é formado de uma raiz grega (homos = semelhante) e de uma raiz latina (sexus = sexualidade), significa etimologicamente “sexualidade semelhante”, ou seja, “sexualidade partilhada com uma pessoa do mesmo sexo”. Conforme Ferrari (2005, p.35) “a homossexualidade é uma construção social, histórica, coletiva e individual, além de estar sempre em constante construção e negociação”.

As grandes civilizações deixaram relatos da existência da homossexualidade, principalmente na Grécia onde as relações de pessoas do mesmo sexo eram vistas de forma natural. Mas, durante muito tempo a sociedade foi muito negativa em relação a sexualidade, pelo fato de a relação sexual ser direcionada unicamente a dois seres. Ainda a sexualidade continua sendo alvo de atitudes repressivas.

A tradição grega acerca da homossexualidade seria encarnada no séc. X d.C., por monges budistas do Japão, que também eram muito favoráveis ao relacionamento mestre discípulo, ficando um monge, mais velho atuando como professor e guardião, enquanto o mais jovem respondia com amor e dedicação (TANNAHIL, 1980.p.92).

Hoje em dia acontece grandes movimentos sociais a favor da paz, liberdade, inclusão social e amor entre os homossexuais, afim de garantir direitos relacionados a sexualidade humana, já que inicialmente a homossexualidade era vista como doença e ainda é alvo de grande preconceito pela sociedade. Assumir para a sociedade a sua condição sexual é um ato que pode cobrar alto preço de estigmatização.

Para Jones (1979, p.739): “A homossexualidade não é, certamente, nenhuma vantagem, mas não é nada que se tenha de envergonhar, nenhum vício, nenhuma degradação, não pode ser classificada como doença; nós a consideramos como uma variação da função sexual”.

Os familiares ainda são um grande problema para aqueles que são homossexuais. Muitos pais não estão preparados para saber e aceitar que os seus filhos escolheram amar pessoas do mesmo sexo, e por isso, muitos acham que seus filhos estão doentes, que precisam de psicólogo ou que é apenas uma fase na qual passará.

BISSEXUALIDADE

Assim como as outras variações da sexualidade, os bissexuais sofrem bastante preconceito, até mesmo pelos próprios homossexuais e os heterossexuais. Essa sexualidade sofre preconceito por não se enquadrar na conduta do que é ideal para a maioria da sociedade. No entanto, não se pode concluir que uma pessoa diferente seja anormal.

A bissexualidade é o nome que se dá a um grupo de pessoas, por acaso bastante numeroso, que se sente atraído física e psicologicamente por homens e mulheres. Não são homossexuais nem heterossexuais, são bissexuais. Muitas pessoas confundem homossexuais com bissexuais, mas os homossexuais só se relacionam com pessoas do mesmo sexo, enquanto os bissexuais gostam de ambos os sexos.

Para Rodrigues Jr., Costa e Sessa (1990, p. 45) ‘‘o termo bissexualidade é usado na classificação de fantasias sexuais com pessoas de ambos os sexos, e não somente para relacionamentos vivenciado’’. Ou seja, o ser humano é também é considerado bissexual não necessariamente quando ele vive aquele relacionamento, mas só em ter o desejo por outro do mesmo sexo, aquela pessoa é denominada de bissexual pela sociedade.

Já Goldenson e Anderson (1989, p. 12) afirmam que ‘‘a bissexualidade significa a atração sexual por ambos os sexos, não apenas em fantasias, mas em prática’’. Ou seja, os bissexuais se atraem fisicamente, espiritualmente e emocionalmente pelos dois sexos.

TRANSEXUALIDADE

O transexualismo se dá na incompatibilidade do físico com o sexo psicológico do indivíduo. Ou seja, quando o homem apresenta características femininas e a mulher apresenta características masculinas, causando desconforto à pessoa desta origem. Por isso, muitos transexuais fazem cirurgias para mudar de sexo definitivamente.

Helena (1998, p. 604), explica algumas atitudes dos transexuais:

Transexual: Medicina legal e psicológica forense. 1. Aquele que não aceita o sexo, identificando-se psicologicamente com o sexo oposto, sendo, portanto, um hermafrodita psíquico. 2. Aquele que apesar de aparentar ter um sexo, apresenta constituição cromossômica do sexo oposto e mediante cirurgia passa para retirada outro sexo. Tal intervenção cirúrgica para a mulher consiste na dos seios, fechamento da vagina e confecção de pênis artificial, e para o homem, na emasculação e posterior implantação de uma vagina. 3. Para a Associação Paulista de Medicina, é o indivíduo com identificação psicosssexual oposta a seus órgãos genitais externos, com o desejo compulsivo de mudá-los. Por fim, o sexo jurídico, entendido este como resultante do registro civil do indivíduo. Para a determinação do sexo, os autores ressaltam o conjunto de todos os conceitos mencionados. A busca da unidade é, portanto, o ponto mais importante da identificação sexual de um indivíduo. A identificação entre os diversos fatores caracterizadores da sexualidade é que determinará ser ou não uma situação revestida de normalidade.

Dado o exposto da autora, podemos perceber que o cidadão transexual não está satisfeito com o seu sexo de origem, pois diverge do seu sexo psicológico. Para alguns isso é considerado como distúrbio, mas para muitos estudiosos, isso é uma falta de organização da sua personalidade. Muitos transexuais não escolheram ser assim, por isso, Szaniawski (1999, p.50) afirma que:

O transexualismo se origina antes mesmo de a criança possuir a capacidade de discernimento, por volta de dois anos de idade. É preciso salientar que a determinação do sexo do indivíduo não decorre somente de características físicas, dependendo, também, do elemento psicológico.

A transexualidade acaba sendo uma característica presente desde o nascimento do ser humano que irá ser transexual futuramente. Nessa lógica, é preciso que pais, amigos e a escola compreenda e saiba lidar com essa situação, para que o transexual não se sinta rejeitado, nem seja alvo de preconceito pelos demais cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho ficou evidente a importância de abordar sobre orientação sexual dentro das salas de aula. Tendo em vista que a escola é o espaço onde todos aprendem o saber sistematizado, isto é, o saber científico. Esse espaço é capaz de formar o indivíduo por inteiro, sem preconceitos e sem tabus. Apesar da sexualidade em si partir de uma tamanha dificuldade por parte dos docentes, ele ainda é imprescindível na vida de qualquer ser humano, uma vez que a sexualidade está presente no nosso dia a dia, independente do âmbito escolar ou familiar.

Foi possível verificar que a orientação sexual ainda é uma temática que está sendo muito discutida atualmente, rodeada de preconceitos e com tantas opções sexuais diferentes, o ser humano que vai além do ser heterossexual, acaba sofrendo bastante discriminação. A escola como sendo um dos âmbitos mais importantes e um forte influenciador de opinião, deve estar preparada para relatar a diversidade sexual presente no mundo.

Por outro lado, a pesquisa relatou a significância da família conversar com os seus filhos abertamente. Esse diálogo entre pais e filhos pode significar muito na vida sexual desses jovens, que podem acabar aprendendo de forma distorcida através da mídia ou influência de algum colega.

O ambiente familiar lida diretamente com os tabus das crianças e adolescentes, uma vez que, muitos destes não conversam com seus pais sobre a sexualidade e acabam a conhecendo de forma precoce e sem o verdadeiro entendimento.

Tendo como base as afirmações dos teóricos utilizados na pesquisa, pode-se abrir caminhos para os leitores deste trabalho, sobre as melhores formas de trabalhar a educação sexual na sala de aula. No entanto, muito deve ser feito nas escolas, pois os tabus que envolvem a sexualidade estão enraizados em muitas crianças e adolescentes, por isso os educadores devem se atentar em expor esse tema de forma bem resolvida. Para isso, precisam rever sua formação moral e profissional e torna-se imprescindível que também haja maior informação, cursos de formação, tanto a inicial quanto a continuada.

Em relação à capacitação do docente para trabalhar este assunto, ficou evidente que as escolas e os professores devem, de forma conjunta, aderir treinamentos e preparações para o ensino da educação sexual. Observou-se que há entraves por parte dos professores na área da orientação sexual e essa lacuna acaba não sendo preenchida, seja pela dificuldade de si próprio ou por parte dos alunos questionarem ou não entenderem o real sentido da educação sexual.

Em suma, muito deve ser feito para que este assunto seja visto de forma natural. Deve-se ultrapassar os estereótipos para que esse quadro possa ser revertido, por isso, faz-se necessário o implemento de processos educativos que trate das questões sexuais, a levando sob

um aspecto natural. Além de palestras socioeducativas para o corpo docente e discente, para que assim, haja conscientização e entendimento acerca da relevância da educação sexual nas escolas.

Outro fato relevante que pude perceber ao longo do trabalho realizado é que os filhos têm certo receio de conversar com seus pais, até mesmo por sentirem vergonha ou tem medo da reação deles e muitas vezes quando o diálogo acontece, os pais não estão preparados para conversar com seus filhos sobre determinado assunto, principalmente um assunto tão amplo e complexo como a orientação sexual.

Portanto a relação escola e pais é muito importante, pelo fato de a escola além de poder proporcionar palestras socioeducativas para os alunos, também poderia abordar o assunto com os pais dos docentes, para que eles pudessem ter um conhecimento mais amplo sobre o assunto, ter uma nova visão sobre a sexualidade e a diversidade que existe, a importância dela na sociedade para que o preconceito diminua e deixe de “existir” e até mesmo as instituições com profissionais capacitados, preparar os pais para lidar melhor com essas situações e questionamentos sobre o assunto por parte dos filhos.

A despeito, pôde-se concluir que isso são apenas algumas medidas cabíveis a serem tomadas e praticadas para que as escolas junto com os pais possam formar cidadãos esclarecidos, sem preconceito, para que tenhamos, ao menos em relação à orientação sexual, uma sociedade mais tolerante e respeitosa com o próximo.

REFERÊNCIAS

- ARONSON, E. Prejudice. In: *The social animal*. New York: Worth publishers: Freeman and Company, 1999.
- BRAGA, Denise da Silva. A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG, Belo Horizonte: 2005.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Cláudia. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: moderna, 1999.
- CUNHA, Maria da Conceição Melo do. A importância dentro de mim – educação sexualizada de jovens com deficiência mental. IN: *Caderno de textos, Educação, Arte, Inclusão / organização*. André Andries. Vol 1, n. 1. Rio de Janeiro: Funarte, 2002.
- CHIES, Lígia. 2004. Disponível em: <<http://www.escolamovimento.com.br>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- DANIEL, M; BAUDRY, A. O fato homossexual e suas interpretações. In: *Os homossexuais*. Rio de Janeiro: Artenova, 1997. Cap. 1.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual de Direito das Famílias*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- DINIZ, Maria Helena. Transexual, in *Dicionário Jurídico*. São Paulo, Saraiva, 1998, v. 4, p. 604.
- FERRARI, Anderson. Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas/Faculdade Educação, 2005.
- FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: *Seminário Invitação A Concientizar y Desescolarizar: Conversação permanente*, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, p.30.
- GOLDENSON, Robert M.; ANDERSON, Kenneth N. *Dicionário do sexo*. São Paulo: Ática, 1989.
- GROSSI, MP.(org); *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond. 2005.
- HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf> Acesso em: 08 fev. 2017.
- HISTÓRIA DO MUNDO. História da homossexualidade. Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/historiahomossexualidade.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- JONES, Ernest. *Vida e obra de Sigmund Freud*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- JORGE, Wanda. Mídia para criança e o adolescente. Revista Ciência e Cultura. vol.56 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2004 <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000100038&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- KATZ, Jonathan Ned. A invenção da homossexualidade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- LAPATE, Wagner. Educação para a vida sexual e saúde. São Paulo: Ed. Sétima, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. Proposições. v. 19, n. 2, maio/ago. 2008, p 17-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.
- MAIA, F.R; DA SILVA, C.P; S.P MARQUES, M.T; FERREIRA, K.C.V. A Influência da Mídia na Sexualidade do Adolescente. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. V. 5 (especial). São Paulo, 2006. pp. 109-117.
- MAIO, Eliane Rose. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). Educação e Diversidade Cultural. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 209-222.
- MOROSINI, Marília Costa. "Qualidade na educação superior: tendências do século". In: Revista Estudos em avaliação educacional. São Paulo: FCC, v.20, no, 43, maio/agosto de 2009.p.172.
- MENACHEM, Ruth. Désorientations sexuelles: Freud et homosexualité. Revue Française de Psychanalyse. v. 67, n. 1, Jan. 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DO BRASIL. Pluralidade cultural e orientação sexual. In Parâmetros Curriculares Nacionais, v.10.1998.
- NUNES, César. SILVA, Edna. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores associados, 2000.
- OLIVEIRA, Francisco José Cabral de. DIAZ, Margarita. Afetividade e sexualidade na educação, um novo olhar. Secretaria de Educação de Minas Gerais / Fundação Odebrecht, 1998.
- PASTANA, Marcela. Muito prazer?! Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir de revistas femininas e masculinas. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- REVISTA ISTO É. Sexo cada vez mais cedo. Edição 2056. Maio 2009.
- RIBEIRO, M. Educação sexual: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993.
- RODRIGUES, Jr.; Oswaldo. M.; COSTA, Moacyr; SESSA, Sidnei R. Di. A opinião do ginecologista sobre a homossexualidade e bissexualidade. In *sexus: Estudo multidisciplinar da sexualidade humana*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nudes, 1990.
- SAMPAIO, Simaia. Educação sexual: para além dos tabus. Revista ABC Educatio, 2005.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, sexualidades e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças. In: SARTORI, Ari José & BRITTO, Néli Suzana (Org). Gênero na educação: espaço para diversidade. 3.ed. Florianópolis: Genus, 2008.
- SZANIAWSKI, Elimar. Limites e possibilidades do direito de redesignação do estado sexual. São Paulo: RT, 1999.
- SILVA, Ricardo de Castro e. Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (coleção Dimensões da Sexualidade).
- SUPLICY, Marta. Sexo se aprende na Escola. 4º Edição olho d'água. Fevereiro de 2008.
- TANNAHILL, R. O Sexo na História. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- TELES, M. L. S. Educação, a revolução necessária. Petrópolis: Vozes, 1992.
- TIBA, Içami. Adolescência o despertar do sexo. São Paulo: gente, 1994.

**ETNOMETODOLOGIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS NO AMAZONAS**
**ETHNOMETHODOLOGY IN TEACHER TRAINING COURSES
INDIGENOUS IN THE AMAZON**
**ETNOMETODOLOGÍA EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE
INDÍGENAS EN LA AMAZONIA**

Roberto Gilonna Júnior

GILONNA JÚNIOR, Roberto. **Etnometodologia nos cursos de formação de professores Indígenas no Amazonas**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 134-146, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se apresentar um instrumento de mensuração, através da investigação realizada sobre o processo de aplicação Etnometodológica do Trabalho Científico nos cursos de Formação de Professores Indígenas, oferecidos pela Secretaria de Educação do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas. Para tanto, foi desenvolvido análise documental a partir de relatórios específicos elegíveis pelo próprio pesquisador, pelo método de investigação, e também, por levantamento bibliográfico, anotando-se experiências bem sucedidas. Trabalha-se uma amostra de 15 municípios pela Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC); com indígenas em 17 municípios pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e de 9 municípios além da Fazenda Experimental da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O resultado aponta a formação de 573 professores pela SEDUC; 987 professores pela UEA e 988 professores pela UFAM. Essa pesquisa não acaba aqui e ainda sugere, também, que novas metodologias sejam usadas quebrando os paradigmas de velhas fórmulas empregadas em ambiente acadêmico civil proporcionando um crescimento uniforme entre o educador indígena e não indígena. Assim, abre-se uma vasta lacuna para novas pesquisas.

Palavras-chave: Educação. Etnometodologia. Indígena. Profissionalização.

ABSTRACT

In this work, the objective is to present a measurement instrument, through the investigation carried out on the process of Ethnomethodological application of Scientific Work in Indigenous Teacher Training courses, offered by the Department of Education of Amazonas, Federal University of Amazonas, State University of the Amazon. For that, a documental analysis was developed from specific reports eligible by the researcher himself through the investigation method, and also, through a bibliographic survey, noting successful experiences. A sample of 15 municipalities is worked on by the Department of Education of Amazonas (DEA); with indigenous peoples in 17 municipalities by the State University of Amazonas (SUA) and in 9 municipalities in addition to the Experimental Farm of the Federal University of Amazonas (FUA). The result points to the formation of 573 teachers by DEA; 987 professors from SUA and 988 professors from FUA. This research does not end here and also suggests that new methodologies are used, breaking the paradigms of old formulas used in the civil academic environment, providing a uniform growth between the indigenous and non-indigenous educators. This opens up a vast gap for further research.

Key words: Education. Ethnomethodology. Indigenous. Professionalization.

ABSTRACTO

En este trabajo, el objetivo es presentar un instrumento de medida, a través de la investigación realizada sobre el proceso de aplicación Etnometodológica del Trabajo Científico en los cursos de Formación de Profesores Indígenas, ofrecidos por el Departamento de Educación de Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Estadual de Amazonas. Para ello, se desarrolló un análisis documental a partir de informes específicos elegibles por el propio investigador por el método de investigación, y también, por levantamiento bibliográfico, anotando experiencias exitosas. Se trabaja una muestra de 15 municipios de la Secretaría de Educación de Amazonas (SEDUCE); con indígenas en 17 municipios por la Universidad del Estado de Amazonas (UEA) y en 9 municipios además de la Granja Experimental de la Universidad Federal do Amazonas (UFAM). El resultado apunta a la formación de 573 docentes por parte de la SEDUC; 987 profesores de la UEA y 988 profesores de la UFAM. Esta investigación no termina aquí y también sugiere que se utilicen nuevas metodologías, rompiendo los paradigmas de viejas fórmulas utilizadas en un ámbito académico civil, propiciando un crecimiento uniforme entre educadores indígenas y no indígenas. Por lo tanto, existe un gran vacío para futuras investigaciones.

Palabras clave: Educação. Etnometodologia. Indígena. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

A entrada do estudante no mundo do conhecimento científico “Ensino Superior”, pressupõe a aquisição de uma nova postura diante de seu processo de aprendizagem, no qual, abandona-se a posição de sujeito passivo do saber – aquele que recebe o conhecimento existente, através dos ensinamentos transmitidos pelos docentes; para assumir a posição de sujeito produtivo do saber – aquele que produz conhecimento significativo, a partir da efetivação dos mais variados tipos de pesquisas.

Para tanto, é necessário apossar-se de um conjunto de ferramentas próprias do universo acadêmico, cuja base formativa se consubstancia no processo de iniciação científica, efetivado pela integração dos componentes curriculares oriundos das disciplinas Língua Portuguesa, Estatística, Informática e Metodologia do Trabalho Científico - MTC; bem como das normativas expedidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Tal interdisciplinaridade, em sentido prático, tem se mostrado um desafio significativo aos estudantes de graduação em todo país, dada a questões de natureza institucional - ligada ao modo como são planejados os componentes curriculares para cada curso oferecido; de natureza do ensino – ligado à forma como se transmite tais conteúdos nas salas de aulas; de natureza da aprendizagem – ligado ao conjunto de dificuldades vivenciadas pelos discentes ao longo da graduação.

Neste contexto, vale inferir a seguinte hipótese: “Se para o não índio a apropriação sobre os conteúdos necessários para construção e apresentação do conhecimento científico, já se mostra de difícil efetivação. Como tais conhecimentos, são planejados e desenvolvidos nos cursos de formação superior de professores indígenas no Amazonas, com vista a garantir uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural?”.

Em busca de tal resposta, o artigo em comento apresenta uma reflexão epistemológica sobre os principais componentes curriculares, necessários ao domínio factível do saber científico na graduação.

Na sequência, evidencia os processos de planejamento da disciplina Metodologia do Trabalho Científico junto aos cursos de Formação de Professores Indígenas desenvolvidos no Estado do Amazonas através do Projeto PIRA-YAWARA, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC; Projeto Pedagogia Intercultural, ministrado pela Universidade do Federal do Amazonas – UFAM; e Projeto de Formação de Professores Indígenas – FOI, da Universidade do Estado do Amazonas–UEA.

A filosofia metodológica adotada nesta investigação seguiu a abordagem dialética, objetivando conhecer o processo de estruturação da disciplina Metodologia do Trabalho Científico - MTC nos cursos de formação de professores indígenas ministrados no Estado do Amazonas, a partir da análise documental dos planos de curso, ementas e apostilas. Estes entendidos aqui como: “instrumentos operacionais, [...], mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária” (SEVERINO, 2000, p. 19).

O procedimento escolhido para a construção da investigação em tela, seccionou-se em duas etapas distintas: Levantamento Bibliográfico, cujo cerne é compreender as obras literárias existentes sobre o tema; Levantamento Documental, para obtenção de dados literais, que subsidie a análise dos planejamentos traçados para as disciplinas que compõem a iniciação científica acadêmica.

O enfoque foi o da pesquisa quantitativa, visto que ele propicia a mensuração dos dados e das informações inferidas, possibilitando um processo de organização de dados e

informações de forma segura, concisa e objetiva, o que *a posteriori*, leva a um efetivo procedimento de apresentação científica.

Como método de trabalho, privilegiou-se o indutivo, cuja operacionalidade ordena o raciocínio a partir da análise de dados particulares existentes nos documentos analisados, e permite a compreensão geral sobre o objeto investigado, facilitando o alcance do conhecimento verdadeiro, mediado por inferências objetivas, a partir de conclusões substanciais de cunho subjetivo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 89).

O instrumento de investigação aplicado foi à visita in loco aos Centros Acadêmicos da UFAM, UEA, bem como, ao Departamento de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação, objetivando acessar as matrizes curriculares dos cursos em análise; os relatórios de campo, produzidos pelos docentes; os planos de aula e apostilas utilizadas no desenvolvimento da disciplina Metodologia do Trabalho Científico - MTC.

Já o desenvolvimento metodológico teve por base de fundamentação teórica os trabalhos literários, do qual se depreendeu as diretrizes para a aplicação das atividades lógicas e técnicas da prática científica, onde, absorve-se os aspetos gerais da lei dialética – passagem da quantidade à qualidade, entre outros.

EPISTEMOLOGIA DA DISCIPLINA MTC

Partindo do entendimento de Gil (*et al*, 2002, p. 67), a disciplina Metodologia do Trabalho Científico - MTC é vista nesta obra como: “[...] um instrumento extremamente útil e seguro para a gestão de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que a educação universitária enfrenta”. Outro é o entendimento de grande número de estudantes de graduação, que segundo Prodanov; De Freitas (2013, p. 11) a consideram como “a disciplina mais ‘chata’ do currículo acadêmico e a mais técnica”.

Este cenário negativo, efetiva-se por um conjunto de entraves didático-pedagógico, cuja natureza repousa na diversidade de planejamento institucional para a disciplina, visto que cada IES tem a autonomia de estabelecer para seus cursos de graduação, a grade curricular que achar pedagogicamente adequada.

Há também entraves, oriundos da carência de literatura especializada, pois as atualmente existentes não contemplam os múltiplos conteúdos necessários à condução do processo de preparação e execução da pesquisa, organização de dados, compilação de informações e produção textual satisfatória. Isso dito vale acrescentar ainda, o destaque sobre o papel do discente no transcurso de sua formação superior:

[...] é preciso que o estudante se conscientize de que doravante o resultado do processo depende fundamentalmente dele mesmo. Seja pelo seu próprio desenvolvimento psíquico e intelectual, seja pela própria natureza do processo educacional desse nível, as condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do estudante maior autonomia na efetivação da aprendizagem, maior independência em relação aos subsídios da estrutura do ensino e dos recursos institucionais que ainda continuam sendo oferecidos. O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de auto atividade didática, que será, sem dúvida, crítica e rigorosa (SEVERINO,2000, p. 21).

Contudo, como a ciência está sempre em desenvolvimento, é natural que seus processos estruturais também se reorganizem. Neste cenário, vislumbra-se um arranjo curricular da referida disciplina, que não contemple apenas os conteúdos endêmicos da epistemologia da pesquisa, mas que ofereça aos estudantes noções significativas de estatística, informática, normatização (ABNT) e língua portuguesa, de forma a possibilitar um processo de iniciação científica mais condizente com as reais necessidades investigativas do universo acadêmico (ABICALIL, 2013, p. 815).

Desta forma, faz-se necessário entender, precisamente, que conteúdo das áreas citadas, tais estudantes devem dominar, para obterem êxito em sua trajetória de formação, bem como em suas carreiras profissionais, a partir do estudo de uma metodologia que contemple o seguinte.

NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Bagno (2002, p. 09) o domínio da língua Portuguesa tem sido determinante para o sucesso, tanto na vida estudantil quanto na carreira profissional. Entretanto, pesquisas apontam que muitos universitários têm dificuldades prementes na produção textual, o que compromete a efetivação da autonomia intelectual, cujo “esclarecimento”, em sentido Kantiano do termo, inviabiliza a produção científica transformadora.

A fim de oferecer terminativas de superação a tais entraves, é fundamental que os conteúdos da língua nacional façam parte da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, com ênfase em conteúdo específicos, como estrutura de parágrafo e texto; uso dos conectivos entre orações, períodos e parágrafos.

Sem deixar de conhecer a coesão textual Koch (2004, p. 45) infere que “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura)” e a coerência textual “não constitui uma mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários [...]”, já que estes compõem o rol de fatores linguísticos necessários, à garantia de uma apresentação científica adequada.

Neste sentido, Heinemann & Viehweger (2011, p. 22) destacam que, para o processamento textual, concorrer satisfatoriamente, quatro grandes sistemas de conhecimentos, são necessários dominar, com vista a saber:

- a) **Conhecimento Linguístico** – conhecimento gramatical e lexical, sendo, assim, o responsável pela articulação som-sentido;
- b) **Conhecimento Enciclopédico** – conhecimento de fatos do mundo, armazenados na memória de cada indivíduo e adquiridos através da experiência;
- c) **Conhecimento Sócio interacional** – conhecimento necessário para reconhecer os objetivos do texto, reconstruir os objetivos do texto e evitar repetições, correções;
- d) **Conhecimentos dos Modelos Textuais Globais** – conhecimento que permite saber o gênero textual: narrativo, descritivo, dissertativo, em prosa ou versos.

Tais conhecimentos não são próprios dos níveis de ensino anteriores, por isso, justifica-se sua oferta, no transcorrer da graduação, no contexto de uma disciplina específica, como Português Instrumental, de um evento ou programa de apoio acadêmico, bem como, no involucral da disciplina Metodologia do Trabalho Científico.

NOÇÕES DE ESTATÍSTICA

Seguindo o mesmo posicionamento do item anterior, a disciplina Metodologia do Trabalho Científico reúne as condições necessárias para englobar noções básicas da disciplina Estatística, uma vez que estes possibilitam transformar dados em informações, garantindo inferir conclusões significativas, a partir de dados quantitativos.

Neste sentido, operacionalidades como amostragem, percentagem, distribuição de frequência, medidas de posição, dispersão e assimetria, bem como probabilidade e representação gráfica são blocos temáticos que reúnem assuntos que facilitam o processo de organização de dados. Segundo Prodanov; De Freitas (2013, p. 23) os estudantes graduandos,

para procederem uma pesquisa de campo efetiva, devem assenhorear-se dos seguintes saberes estatísticos:

- **Amostra** – parte dos elementos de uma população, que representa no mínimo 10% do universo amostral;
- **Variáveis** – características qualitativas ou mensuráveis dos elementos de uma população podem ser expressas por valores inteiros (discretos) ou fracionários (contínuos);
- **Frequência** – número de vezes que um dado aparece na amostra levantada, normalmente representada em uma tabela de distribuição de frequência;
- **Médias** – cálculos da concentração dos dados de uma amostra em torno de um valor médio;
- **Mediana** – elemento central de uma amostra, que serve para dividir a amostra em duas partes iguais;
- **Moda** – elemento que ocorre com mais frequência nos dados de uma amostra indica os extremos de uma série de dados;
- **Amplitude** – medida de dispersão dos dados da amostra, em torno do valor médio da amostra;
- **Desvio-padrão** – cálculo da homogeneidade na concentração dos elementos em torno da média;
- **Probabilidade** – cálculos da possibilidade de ocorrência de certo resultado, serve para subsidiar a tomada de decisão;
- **Porcentagem** – cálculo da razão em que um valor total está associado a uma quantidade de 100%;
- **Diagramas** – instrumentos de representação gráfica, que podem ser em linha, barras, colunas, setores, radar.

O domínio intelectual dos temas apresentados garante confiabilidade ao trabalho de investigação, bem como, proporciona a outrem, compreender como a pesquisa foi desenvolvida, quais os procedimentos científicos adotados, que fundamentação teórica foi revalidada ou refutar.

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

Para um bom desenvolvimento produtivo no mundo acadêmico, dado aos avanços tecnológicos, é necessário conhecer as operacionalidades da computação moderna. Seja no sistema Windows ou Linux, o estudante deste nível educacional, é chamado paulatinamente, a produzir trabalhos acadêmicos e/ou obras literárias digitais, que versem sobre pensamentos próprios, ideias novas, ou posicionamentos específicos, frente às inúmeras possibilidades de investigação científicas existentes.

Valente (1993, p. 08) chama atenção ao domínio das ferramentas de informática, e que nelas os estudantes dispõem de dois sistemas de acesso que são 1) **formação profissional privada**, disponível aos que possuem capacidade econômica ou são contemplados no sistema de bolsas parciais ou integrais de estudo; e 2) **formação profissional pública**, oferecidas por programas governamentais de inclusão digital em localidades urbanas, os quais geralmente não garantem acesso a todos os interessados, como demonstra os dados da pesquisa de domicílios, realizada pelo CETIC.Br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), que mediu a posse, uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em

relação às tecnologias de informação e de comunicação, ao identificar que “42% dos domicílios brasileiros ainda não têm acesso à Internet ou equipamentos eletrônicos”.

Neste contexto, é possível concluir que milhares de estudantes chegam ao nível superior sem ou com significativas deficiências nesse campo. Noções básicas de formatação textual (*Word ou Libreoffice Writer*), representação gráfica (*Excel ou Libre Office Calc*) e apresentação de slides (*Powerpoint ou Libre Office Impress*) tão necessárias ao processo de produção e apresentação da escrita científica, constituem-se em verdadeiros entraves intelectuais a construção do conhecimento.

Com vista a minimizar tais disparidades educativas, proporcionando um nivelamento de saberes, entre os discentes das classes sociais mais abastadas e os das classes mais populares, muitas Instituições de Ensino Superior – IES's organizam programas de inclusão digital aos seus egressos, outras optam por incluí-la como disciplina na grade curricular, outras ainda, a insere no contexto da disciplina Metodologia do Trabalho Científico - MTC.

Contudo, a maioria dos cursos de graduação não oferecem esse conjunto de conhecimentos, por pressupõem que os estudantes do nível superior já possuem as habilidades e os saberes básicos, necessários ao acompanhamento adequado da vida acadêmica. Tal prática não condiz com a autonomia didático-pedagógica que tais instituições possuem.

NOÇÕES SOBRE MÉTODOS DE PESQUISA

A disciplina Metodologia do Trabalho Científico - MTC é desenvolvida nos cursos de nível superior centrada em torno dos seguintes conhecimentos sistêmicos: levantamento bibliográfico, métodos científicos, tipos de variáveis, de pesquisas, de técnicas de pesquisa e de publicações. Tais grupos temáticos constituem a essência do processo de produção do conhecimento científico, visto que segundo Gamboa (2007, p. 64) eles possibilitam aos acadêmicos investigar com propriedade e proficiência os fenômenos biológicos, físicos, químicos e sociais existentes, criando soluções alternativas aos problemas enfrentados pelo homem em sociedade.

Entretanto, só os estudantes partícipes do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, ofertado pelo CNPQ e coordenado pelas IES 's têm apresentado nível satisfatório de domínio sobre estes campos temáticos. Saviani (1991, pp.159) acredita a iniciação científica, não a finalidade direta de formar pesquisadores, mas sim de proporcionar vivência ao aluno de graduação, com os métodos e processos de pesquisas.

Isso se reafirma na análise dos dados da pesquisa sobre bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, apresentada no site da Agência Brasil e realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo-Semesp, onde revelou que 62,60% dos alunos do nível superior não participam de programa de iniciação científica no país.

Dos 37,4% que estão incluídos no PIBIC, 74,2% consideram de grande contribuição à formação superior que dispõem deste tipo de programa. Ainda segundo a pesquisa, os graduandos destes programas têm 2.2 vezes mais chances de completar o mestrado e 1.5 de concluir o doutorado, quando comparados aos alunos que não participam da iniciação científica acadêmica.

É neste sentido, que a disciplina Metodologia do Trabalho Científico deve ser estruturada de forma a possibilitar aos 62,6% dos universitários que não participam dos programas de iniciação científica, uma oportunidade ainda que básica de acesso à disciplina. Sua ementa deve contemplar os conhecimentos que viabilizam a constituição do trabalho científico, outrossim, língua portuguesa, noções de estatística, informática e língua inglesa, bem como, tipos e técnicas de pesquisa; juntamente com as normativas expedidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

Nas palavras de Reale (1969, p.44) “[...] nossa época se caracteriza pelo pluralismo metodológico, [...] na tarefa científica, como também por se reconhecer que cada setor ou camada real exige o seu próprio e adequado instrumental”.

PADRONIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Vivemos em um país que possui leis para tudo, para a língua que falamos, para comportamentos sociais e profissionais, para operacionalidades educativas, entre outras (DA SILVA, 2007, p. 31). No que diz respeito a apresentação da investigação acadêmica e/ou científica, as normas técnicas emanadas da Associação de Normas Técnicas – ABNT, criam diretrizes e padronizações que contribuem para o avanço técnico da atividade acadêmica-científica brasileira, garantindo credibilidade, ética e compartimento dos resultados obtidos através de pesquisa.

A importância deste conjunto de normas está na capacidade de catalogação dos trabalhos produzidos no país, de forma a garantir que todos tenham a mesma estrutura e aparência; evita a inviabilidade de plágio, por ajudar na identificação dos homens e mulheres que dedicam suas vidas, a ampliar o rol de conhecimento sistêmico existente em determinada área temática.

Entre tantas atividades normalizadas pela ABNT, a produção acadêmico-científica de trabalhos – trabalhos de conclusão de cursos / TCCs, artigos científicos, monografias, teses e dissertações, dispõe de normas que regulamentam a organização de textos científicos: elemento pré-textuais – capa, folha de rosto, resumo em língua portuguesa e estrangeira, sumário; elementos textuais – introdução, desenvolvimento e conclusão; pós-textuais – referências e bibliografia.

Tais normas, pormenorizadas, são:

- NBR 6022 – estabelece um sistema para apresentação dos elementos que constituem os artigos em publicações periódicas científica impressa;
- NBR 6023 – fixa a ordem dos elementos das **referências** e estabelece convenções para transcrição e apresentação da informação originada de documento e/outras fontes de informação;
- NBR 6024 – estabelece o sistema de **numeração progressiva das seções** de documentos escritos;
- NBR 6028 estabelece os requisitos para redação e apresentação de **resumo**;
- NBR 10520 – especifica as características exigíveis para apresentação de **citação** em documentos;
- NBR 14724 – especifica os princípios gerais para a **elaboração de trabalhos acadêmicos e similares**.

Neste enquadramento, segundo Furasté (2010, p. 15) é necessário chamar a atenção para o fato de que alguns orientadores, de diferentes instituições, estão seguidamente a exigir de seus orientandos trabalho dentro de normas oriundas de diferentes fontes, misturando dados de normas científicas internacionais, com normas da ABNT, fato estabelecido de invenções normativas e múltiplas formas de ação orientacional dos graduandos.

MÉTODO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

De acordo com Ferreira (2014, p. 11) no cenário de luta por garantia de direitos, nos últimos anos, os professores indígenas reconhecem a partir de indicações de seis temas transversais (auto sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde e do trabalho). Gatti

& Nunes (2009, p. 55) afirmam serem seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física). O objetivo, contudo, é integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena (MENEZES, 2013, p. 91).

A Educação Escolar como caminho de reafirmação cultural e construção de identidade, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e certamente, mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Tais reivindicações são legítimas, por estarem em conformidade com a legislação constitucional e infraconstitucional.

Entretanto, o entrave não está na falta de marco regulatório, mas sim, segundo Souza (2004, p. 77) na dificuldade de programar propostas curriculares que coadunam a cultura escolar nacional com as culturas indígenas, de forma a possibilitar operacionalizações didático-pedagógicas na vivência em sala de aula, uma vez, que os professores indígenas têm um duplo desafio.

Inicialmente ocupa-se dos conhecimentos sistematizados pela sociedade do não índio, dada a sua imposição econômico-social; posteriormente, utiliza-se de tais conhecimentos para pesquisar, registrar e ressignificar o patrimônio tangível e intangível próprio de suas etnias, em bases científicas.

Neste sentido, vale ressaltar também que não só o currículo deve ser contextualizado a escola indígena comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, mas o que igualmente afirma Wolff (2009, p. 10), se faz premente uma readequação dos métodos de adequação sobre conhecimentos e saberes, como forma de vivenciar experiências educativas próprias, que potencialize o processo de construção/reconstrução do ser cultural, pois “quando as pessoas constroem conhecimento, elas modificam a si mesmas e aquilo que as cercam”.

Nesta vereda da informação a formação docente de indígenas no Estado do Amazonas toma substancialidade por constitui-se uma linha histórico institucional da Política Pública Estadual de Educação Escolar Indígena de acordo com PROFORMAR (2007):

- ✓ 1984 - Foi implantado o Programa de Regionalização do Ensino;
- ✓ 1990 - Criado a Coordenação de Política de Educação Escolar Indígena;
- ✓ 1991 - Surge o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas;
- ✓ 1999 – Nasce a Gerência de Educação Escolar Indígena, na SEDUC.

Mais recentemente, as Instituições Superiores de Ensino, Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Universidade do Estado do Amazonas – UEA oferecem cursos de graduação aos povos indígenas, desenvolvidos com metodologias específicas e diferenciadas, com vista a contemplar aspectos multiculturais.

PROJETO PIRA-YAWARA – SEDUC

O principal projeto de formação de professores indígenas do Estado do Amazonas, o Pira-Yawara é coordenado pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, cujo conceptismo político está baseado em oito linhas de ações educacionais, a saber:

Tabela 1. Linhas de ações educacionais

1	Formação inicial de professores indígenas;
2	Formação continuada de professores indígenas;
3	Formação continuada de técnicos/equipe central;
4	Diagnóstico linguístico e antropológico da realidade indígena;
5	Desenvolvimento e fomento ao uso das línguas maternas;
6	Produção, editoração, publicação e distribuição de material didático;

7	Distribuição de material escolar didático-pedagógico;
8	Assessoria técnico-pedagógica e administrativa às SEMED 's.

Fonte: DA SILVA (2007).

O projeto contemplou 573 professores indígenas, em 15 municípios. Há uma predominância de alto impacto no Alto Solimões e Baixo Amazonas, onde já concluiu a formação inicial de professores e professoras das etnias Munduruku, Mura-Pira-Yawara, Sateré-Mawé, Tenharim, Parintintin, Torá e Jiahui (CAVALCANTE, 2003, p. 19).

Tabela 2. Projeto Pira-Yawara / Magistério Indígena

N ^o	Município	Pref. Indígena	Aldeia	Território Etnoeducacional
01	Amaturá	62	Aldeia	Alto Solimões
02	Santo Antônio do Içá	80	Aldeia	Alto Solimões
03	S Paulo de Olivença	48	Cidade	Alto Solimões
04	Tonantins	52	Aldeia	Alto Solimões
05	Autazes	23	Aldeia	Baixo Amazonas
06	Humaitá	38	Vila Nova	Baixo Amazonas
07	Maués	62	N. Esperança	Baixo Amazonas
08	Nova Olinda	25	Aldeia	Baixo Amazonas
09	Nhamundá	13	Aldeia	Baixo Amazonas
10	Parintins	24	Nova alegria	Baixo Amazonas
11	Boca do Acre	18	Camicuã	Juruá /Purus
12	Fonte boa	30	Cidade	Médio Solimões
13	Japurá	46	Aldeia	Médio Solimões
14	Juruá	27	Aldeia	Médio Solimões
15	São Gabriel da Cachoeira	25	Cidade	Rio Negro
Total Geral		573		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria de Educação (2018).

Para o projeto Pira-Yawara, a diretriz que norteou o planejamento da disciplina Metodologia do Trabalho Científico foi a Pesquisa Participante, na qual o processo de aprendizagem dos professores dá-se em concomitância com a investigação da realidade sociocultural (diagnóstico antropológico e linguístico e o registo etnográfico temático educacional), produção de material didático-pedagógico específico, diferenciado e bilíngue.

Entretanto, diferentemente do trabalho desenvolvido junto à etnia Sateré-Mawé que chegou a produzir “[...] um vasto material didático (dezesseis publicações) para ser trabalhado em suas escolas indígenas, envolvendo o universo sociocultural, a fauna, a flora e o mundo geográfico” (PROFORMAR, 2007), os grupos indígenas da calha do Madeira, não tiveram suas

pesquisas publicadas em material de apoio didático-pedagógico, de forma a subsidiar a *práxis* educativa indígena em suas salas de aulas.

Portanto, a formação dos professores indígenas contempla a Metodologia Científica, no projeto Pira-Yawara, a partir da ótica do professor pesquisador em seu próprio universo cultural, oferecendo condições formativas para que os mesmos possam gerir seus processos próprios de aprendizagem, de maneira a fortalecer a identidade étnica de suas comunidades e a convivência equilibrada com a sociedade envolvida.

PROJETO PEDAGOGIA INTERCULTURAL – UEA

Dados da Pró-Reitoria de Graduação (2018), indicam que o curso de Pedagogia Intercultural oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA a 17 municípios através de Tecnologia Telemedida, contemplou a formação de 987 professores indígenas que atuam diretamente em sala de aula, sendo 45,56% mulheres e 54,44% homens.

Tabela 3. Projeto Pedagogia Intercultural – UEA

N ^o	Município	Prof. Indígena	Aldeia	Território Etnoeducacional
01	Santa Izabel do Rio Negro	25	Cidade	Rio Negro
02	São Gabriel da Cachoeira	50	Cidade	Rio Negro
03	Juruá	52	Aldeia	Médio Solimões
04	Japurá	71	Aldeia	Médio Solimões
05	Fonte boa	55	Cidade	Médio Solimões
06	Boca do Acre	43	Camicuã	Juruá /Purus
07	Parintins	49	Nova alegria	Baixo Amazonas
08	Nhamundá	38	Aldeia	Baixo Amazonas
09	Borba	14	Cidade	Baixo Amazonas
10	Nova Olinda	50	Aldeia	Baixo Amazonas
11	Maués	87	N. Esperança	Baixo Amazonas
12	Humaitá	63	Vila Nova	Baixo Amazonas
13	Autazes	48	Aldeia	Baixo Amazonas
14	Tonantins	77	Aldeia	Alto Solimões
15	S Paulo de Olivença	73	Cidade	Alto Solimões
16	Santo Antônio do Içá	105	Aldeia	Alto Solimões
17	Amaturá	87	Aldeia	Alto Solimões
Total Geral		987		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Pró-Reitoria de Graduação/UEA (2018).

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, no referido curso, foi planejada de maneira a possibilitar a articulação entre as práticas pedagógicas da cultura ocidental e os processos próprios de ensino-aprendizagem das etnias amazônicas, seguindo o entendimento de que:

[...] as relações entre a Cultura Escolar e Culturas Indígenas passam a representar a produção e a construção de novos saberes que se fundamentam na articulação desse corpo de conhecimentos, possibilitando que as disciplinas escolares sejam uma das criações mais genuínas da Cultura da Escola Indígena (MONTEIRO; SOBRINHO,2010, p.39).

Além do mais, a proposta pedagógica voltou-se a sedimentação epistemológica da metodologia de pesquisa, uma vez que o processo de formação de professores indígenas objetivou a investigação sobre os conhecimentos da pesquisa descritiva etnográfica, na qual se prioriza a relação existente entre o cognoscente (pesquisador) e o cognoscível (objeto), de maneira que o “novo conhecer” tenha enfoque crítico-dialético.

O organograma [...] representa uma possibilidade de sedimentação de uma proposta metodológica de pesquisa, que deve contribuir para a reorganização das práticas pedagógicas na escola indígena, tomando-se como base a articulação de saberes numa perspectiva interdisciplinar e multicultural, que supere a fragmentação e a imposição dos saberes ocidentais, e que se constitua em uma base para que as pesquisas no campo da Educação Escolar Indígena estejam, de fato, vinculadas à vida quotidiana das diversas etnias. (MONTEIRO; SOBRINHO, 2010, p.38).

Sua estruturação foi subsidiada pelas disciplinas Antropologia e Educação na Amazônia – cujo objetivo foi oferecer aos discentes uma visão sociocultural dos povos amazônicos; Epistemologia da Pesquisa Educacional – que tinha por finalidade situar as diretrizes do processo de produção do conhecimento, a partir da pesquisa ação; Métodos e Técnicas de Estudo e do Trabalho Científico – que versou sobre as formas de estudo, textos e solicitações acadêmicas; Estatística – visava esclarecer sobre as principais ferramentas de quantificação de dados; Linguagem e Expressão – disciplina que objetivava trabalhar as principais normas da língua Portuguesa e da língua materna. Todo esse arranjo curricular se embasava na interdisciplinaridade e multiculturalidade dos conteúdos

PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – UFAM

O curso foi criado para atender os diversos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas e, conseqüentemente, às diversas etnias do estado. Assim, recebe o nome de Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável que considera as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas do estado ou dos municípios. Atendeu 9 municípios com a repetição de São Gabriel da Cachoeira, além da Fazenda Experimental do da UFAM, com a formação de 988 professores de 13 etnias mais 4 turmas com diversas etnias.

Tabela 4. Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Nº	Município	Prof. Indígena	Etnia	Território Etnoeducacional
01	Santa Izabel do Rio Negro	45	Nheengatu	Rio Negro
02	São Gabriel da Cachoeira	102	Baniwa	Rio Negro
		151	Tukano	
		131	Nheengatu	
		50	Yanomami	

03	Fazenda Experimental - UFAM	60	Kokama, Kambeba Miranha, Tikuna Kanamari, Mayoruna	Médio Solimões
04	São Gabriel da Cachoeira	60	Diversas Etnias	Rio Negro
05	Lábrea	60	Diversas Etnias	Juruá/Purus
06	Manicoré	59	Diversas Etnias	Baixo Amazonas
07	Parintins	54	Sateré-Mawé	Baixo Amazonas
08	Borba	52	Munduruku	Baixo Amazonas
09	Maués	50	Sateré-Mawé	Baixo Amazonas
10	Autazes	54	Mura	Baixo Amazonas
11	Benjamin Constant	60	Diversas Etnias	Alto Solimões
Total Geral		988		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação/UFAM (2019)

No que diz respeito à disciplina Metodologia do Trabalho Científico, o respectivo curso foi estruturado para enfatizar dois pontos cognitivos relevantes: a leitura e a escrita científica. O objetivo geral, segundo o Plano de Ensino da citada disciplina, visa analisar o processo de produção e conquista do conhecimento científico, bem como as suas relações com outras modalidades de saberes.

Nessa tarefa, a diretriz metodológica escolhida foi dialética, visto que a mesma possibilita sistematizar ideias opostas, tais como: a **análise**, para o processo de compreensão textual, temática e interpretativa; a **síntese**, no processo de produção textual acadêmico do conhecimento, cuja essência é a produção de texto novo, com redação própria, com discussão e reflexões pessoais (SEVERINO, 2000, p. 25).

O encaminhamento implementado se processou com a leitura de textos acadêmicos, seguida de produção de fichamentos, resumos, esquemas e resenhas; vistos como subsídio a condimentares que viabilizam a elaboração de textos dissertativo/argumentativo, seja em trabalhos temáticos solicitados no decorrer do curso, ou, trabalhos de conclusão de curso – TCC's, exigidos como pré-requisito para obtenção de títulos de Graduação, Pós-graduação, Mestrado ou Doutorado.

Tal escolha epistemológica do curso em análise prioriza a abordagem metodológica dentro de uma perspectiva teórico-prática intercultural, em que a pesquisa-ação é o elemento central da atividade investigativa. Os discentes a partir do sexto módulo devem efetivar pesquisas de campo nas comunidades indígenas em que habitam ou trabalham como docentes.

Como resultado final do curso, todos os discentes indígenas apresentaram um trabalho de conclusão de curso – TCC, que apresentará os resultados das pesquisas de campo realizadas no transcorrer da formação acadêmica, seguida de um processo de apresentação oral, que será realizado via banca de defesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional indígena, no Amazonas, tem sido marcado pela formação de professores, visando que tais profissionais atuem em suas comunidades como agentes, não só transformadores da realidade social, mas pesquisadores interculturais capazes de efetivar registros escritos da história sociocultural de suas etnias, possibilitando o conhecimento e a valorização dos saberes tradicionais, sem deixar de acessar e compreender o conjunto de

conhecimentos científicos, que possibilitaram ou não o índio alcançar o nível de intelectualidade dos tempos atuais.

Essa necessidade empírica de registo escrito da história sociocultural dos povos indígenas, dado ao hábito da grafia de seus processos de transmissão do saber, tem exigido dos professores-indígenas, em processo de formação acadêmica, uma postura proativa frente à aquisição do conhecimento científico, aliado a sistematização das particularidades culturais de seus povos.

Tal dualidade educativa tem norteado a estruturação dos cursos de formação de professores indígena desenvolvidos no Estado do Amazonas, visto que tanto o Pira-Yawara, quanto a Pedagogia Intercultural e o FPI, formataram a disciplina Metodologia do Trabalho Científica privilegiando a pesquisa bibliográfica e de campo, uma vez que o aluno de graduação que tem sua vida acadêmica envolvida com a pesquisa desenvolve capacidades diferenciadas na expressão oral, escrita e nas habilidades manuais, que repercutem na análise crítica, na maturidade intelectual e, seguramente, num maior discernimento para enfrentar as dificuldades existentes nas comunidades em que atuam.

Entretanto, vale destacar que os professores indígenas, em formação, dada a dualidade do procedimento de ensino-aprendizagem a que estão submetidos, são exigidos em grau elevado de empoderamento do conhecimento, quando comparados aos alunos não indígenas.

Estes são exigidos a produzirem trabalhos científicos em língua portuguesa, que teoricamente dominam, e em outra língua; de forma a obedecer às normas de elaboração do trabalho científico da ABNT, a partir de pesquisas realizadas em conformidade com os procedimentos científicos formais.

Aqueles são exigidos nos mesmos moldes, entretanto, muitos não dominam a língua portuguesa, não possuem grafia para sua língua materna e têm os procedimentos de pesquisa como elementos culturais novos.

Tais aspectos tornam esta adaptação do conhecimento científico pelos alunos-professores indígenas um desafio ainda mais difícil, o que responde, favoravelmente, a hipótese que deu origem a esta obra.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 803-828, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. Edições Loyola, 2002.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista brasileira de Educação*, n. 22, p. 14-24, 2003.
- DA SILVA, Rosa Helena Dias. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. *Educação*, v. 30, n. 61, p. 93-107, 2007.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: explicação das Normas da ABNT*. – 5.ed. Porto Alegre: s.n., 2010.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Argos, 2007.
- GIL, Antonio Carlos et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGGER, Dieter. *Linguística de texto: uma introdução*. Walter de Gruyter, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, coleção textos e linguagem, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MENEZES, Maria Christine Berdusco et al. A importância da arte para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolar indígena. *Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 2, p. 89-103, 2013.
- MONTEIRO, Ierecê Barbosa; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. *Epistemologia da Pesquisa Educacional*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2010.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale, 2013.

PROFORMAR - Universidade do Estado do Amazonas. Educação indígena. Coordenador: José Ademir Gomes Ramos. Manaus: UEA Edições, 2007.

REALE, Miguel. Filosofia do direito. 5ed. São Paulo: Saraiva, 1969.

SAVIANI, Demerval. A Pós-graduação em Educação no Brasil: Pensando o Problema da Orientação. São Paulo. Cortes, 2002.

SEDUC. Projeto Pira-Yawara de formação de professores indígenas do Estado do Amazonas, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 21. Ed. Rev. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Adria Simone Duarte. Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, 2004.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas, 2019. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/licenciatura/faced.html>. Acesso 05 fev 2021.

VALENTE, José Armando. Formação de profissionais na área de informática em educação. Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. Primeira edição, Campinas: NIED–Unicamp, p. 114-134, 1993.

WOLFF, Simone. Informatização da produção e qualidade total. Estudos de Sociologia, v. 5, n. 9, 2000.

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR
INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL
INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR

Raine de Lima Cavalcanti

CAVALCANTI, Raine de Lima. **Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.147-156, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e identificar os desafios pertinentes para a implementação desse processo. Sendo muitas as barreiras a serem superadas na educação inclusiva, a fim de atender as demandas de um público cada vez mais heterogêneo em seus aspectos cultural, social, econômico, cognitivo e linguístico, se faz necessário uma reflexão acerca do direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Para tanto se utilizou o método de pesquisa bibliográfica, fazendo referência aos históricos da Educação Especial no Brasil, desde o seu princípio até sua atualidade. Diante do exposto pretendemos mostrar os alicerces da Educação Inclusiva em seu panorama atual e os impactos enfrentados nas Escolas Regulares encontrados no dia a dia dos alunos e dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Inclusão. Escolar. Social. Ensino. Regular.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the process of inclusion of people with disabilities in the school context and to identify the relevant challenges for the implementation of this process. Given the many barriers to be overcome in inclusive education, in order to meet the demands of an increasingly heterogeneous public in its cultural, social, economic, cognitive and linguistic aspects, it is necessary to reflect on the orientation towards the study of Pedagogical practices that value differences and diversity in classrooms. For that, we used the method of bibliographical research, referring to the history of special education in Brazil, from its beginning to its present day. In view of the above, we intend to show the foundations of Inclusive Education in its current panorama and the impacts faced in the Regular Schools found in the daily life of students and education professionals.

Keywords: School. Inclusion. Social. Regular. Education.

ABSTRACTO

El propósito de este artículo es reflexionar sobre el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito escolar e identificar los desafíos relevantes para la implementación de este proceso. Dado que son muchas las barreras que superar en la educación inclusiva, para atender las demandas de un público cada vez más heterogêneo en sus aspectos culturales, sociales, económicos, cognitivos y lingüísticos, se hace necesaria una reflexión sobre la dirección para el estudio de las prácticas pedagógicas. prácticas que valoren las diferencias y la diversidad en las aulas. Para ello, se utilizó el método de investigación bibliográfica, refiriéndose a la historia de la Educación Especial en Brasil, desde sus inicios hasta nuestros días. Dado lo anterior, pretendemos mostrar los fundamentos de la Educación Inclusiva en su escenario actual y los impactos que enfrenta la Escuela Regular en el cotidiano de los estudiantes y profesionales de la educación.

Palabras clave: Inclusión. Escuela. Social. Enseñando. Regular.

INTRODUÇÃO

Diante da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de transformação e da busca incessante pela igualdade, o presente estudo tem como finalidade ressaltar a importância da educação inclusiva como um direito de todo cidadão ao acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. Assim, entendemos que a educação é o ato de inserir todas as pessoas, em um mundo

de constante mudança, configurando-se em um desafio permanente onde todos possam partilhar do mesmo processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios a serem superados na educação inclusiva são muitos, a fim de atender as demandas de um público cada vez mais heterogêneo em seus aspectos cultural, social, econômico, cognitivo e linguístico. Faz-se necessário uma reflexão acerca do direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Pois, a escola como instituição social tem como uma de suas funções a mediação e a veiculação de saberes e práticas para todos, sendo assim, torna-se fundamental compreender que cada um de nós possui singularidades e todos nós aprendemos em ritmos e tempo diferentes.

É importante ressaltar que a escola que tem a diversidade como valor, irá promover a interação de todos e a ruptura da lógica de exclusão e homogeneização. Por este motivo, devemos lutar por uma escola igualitária, que seja pautada no diálogo, na relação de construção de vínculos, incentivando os alunos em busca de melhores condições de vida, de oportunidade para idealizar e realizar seus projetos enquanto educandos, independente da singularidade de cada um.

Desta maneira, a escola tem como objetivo principal a construção de indivíduos que serão instruídos e capacitados através da educação para modificar a realidade que ainda se encontra voltada para exclusão de pessoas com deficiências. Entretanto, apesar de saber que a escola é para todos, e todos nós possuímos o mesmo direito é comum presenciar nas tarefas cotidianas do ambiente escolar, sentimentos de intolerância e preconceitos quando se refere à inclusão de alunos com deficiência, conseguinte a isso, a figura do educador muitas vezes é impelida a repetir métodos e ferramentas, pois se encontram despreparados para enfrentar esta realidade, sabemos que esta responsabilidade não é apenas do professor, mas de toda a escola.

Conseqüentemente, somos conhecedores que ainda existe um longo caminho a percorrer, apesar dos avanços, a qualidade da nossa educação ainda não tem sido o suficiente, visto que, a desqualificação do nosso sistema de ensino e seu caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador ainda se faz presente em nosso meio. Nesse contexto, é cabível salientar que os estudantes público-alvo da educação especial estão sendo prejudicados, pois são muitas as deficiências e o descaso em nosso sistema de ensino.

Desse modo, como poderemos sair ou ausentar-se desse sistema repetitivo de ações? É sabido que existem diversos instrumentos que podem auxiliar na construção de uma educação ideal para todos, sendo eles: a família, a gestão escolar, as estratégias pedagógicas, dentre outros. Ter esses aspectos como pilares e reconhecer as fragilidades do sistema de ensino e de seus profissionais pode auxiliar no distanciamento que existe entre a teoria e a prática, reorientando nossas ações e qualificando o nosso trabalho. Já que a educação é direito de todo cidadão e dever do estado.

É evidente que, gestores e professores ainda convivem com inúmeras inseguranças e incertezas sobre como inserir as crianças com deficiência no ambiente escolar de forma adequada e como manejar o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Como consequência, ocasiona nos pais preocupações quando se decide colocar a criança na escola regular. Entretanto, essa realidade mudará quando todos nós tivermos a visão de que somos singulares e que aprendemos de maneiras e ritmos diferentes, e o professor envolver todos de

forma igualitária, ele irá educar melhor, pois almeja incluir seus alunos independentes de suas deficiências.

Diante do exposto, pretendemos através deste estudo despertar a escola, a sociedade, os pais e os órgãos competentes, a terem ciência das demandas existentes quando se refere ao aluno com deficiência no âmbito social, cultural e principalmente escolar. Nessa perspectiva pretendemos refletir como essas pessoas estão sendo incluídas no ambiente escolar, e quais os desafios a serem superados.

A INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

A discussão sobre inclusão social tem emergido com grande veemência em nossa sociedade, estamos vivenciando uma época em que o respeito à diversidade e a garantia do direito à participação social da pessoa com deficiência, tem promovido reflexões, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a temática da inclusão leva-nos a considerar a diversidade humana, respeitando e incluindo a todos da mesma forma. A prática da inclusão, segundo Mantoan (2003), “pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção”.

Ao falarmos de inclusão da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, logo leva-nos a refletir sobre as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Após dez anos da implantação da Declaração de Salamanca, onde trazem princípios, políticas e práticas para Educação Especial, percebemos ainda a fragilidade do nosso sistema de ensino, estamos cientes que esse processo caminha a passos lentos, havendo muitas barreiras a serem vencidas, a fim de proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK, 1999, p. 29).

Diante do exposto, percebemos a vulnerabilidade do sistema regular de ensino e de seu processo inclusivo, visto que há falta de preparo pedagógico por parte dos docentes e dos demais envolvidos no processo educativo, comprovando a necessidade de preparar a escola como um todo para a inclusão desses discentes com necessidades especiais.

Segundo Carvalho (1998):

Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como aos seus professores e familiares, parece-me mesmo que os inserir, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (CARVALHO, 1998, p. 171).

Compreendemos que assegurar os direitos a todos, não significa garantir que esses alunos estão sendo incluídos de maneira adequada, como lembra Mantoan (2003), “os locais humanos de convivência e de aprendizagem são plurais”. Portanto, é necessário um olhar reflexivo acerca da nossa realidade inclusiva dentro das escolas, sendo fundamental a utilização

de meios adequados para atender as singularidades de cada sujeito, oferecendo oportunidades educacionais diversificadas, para que ele possa desenvolver suas potencialidades e proporcionar a igualdade de acesso a todos.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Dessa forma, “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MANTOAN, 2003, p. 24). Sendo assim, a escola inclusiva vai além de rampas e banheiros adaptados, ela promove e valoriza as diferenças, sendo pautada na reflexão, na construção de um bom projeto pedagógico que valorize a cultura e a diversidade dos alunos, rever a sua prática, pois os alunos precisam da liberdade para aprender do seu modo, oferecendo-lhes subsídios para desenvolver-se: “O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à “escola para todos” um lugar que inclua todos os alunos celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994).

Concluímos que incluir requer um direcionamento de ações planejadas e compartilhadas, uma postura crítica acerca da realidade dos educadores e educandos no âmbito escolar e social. Levando em consideração que a escola não é uma estrutura rígida, intransigente e inflexível, mas sim, um ambiente de diálogo, de diversidade e de respeito mútuo às diferenças.

BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO À CONTEMPORANEIDADE

No decorrer da história da humanidade as pessoas com deficiências eram vistas como pessoas a margem da sociedade, as quais não possuíam direitos, eram caracterizados como inválidos, pois não podiam contribuir para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico do país, sendo excluídos da escola, visto que seus direitos não eram assegurados pelo poder público. Essas interpretações e estigmas trazidos desde a antiguidade foram negativos e acabaram tornando a exclusão cada vez mais presente.

Nos séculos XVII e XVIII as pessoas com deficiências mentais, sensoriais e físicas eram denotadas como anormais. Os deficientes mentais, por exemplo, eram internados em manicômios, orfanatos e prisões, tal fato contribuiu de maneira negativa para história da Educação Especial no Brasil, caracterizando assim, um cenário de ignorância e rejeição da pessoa deficiente no país.

No Brasil a educação inclusiva teve início em meados século XIX, quando as experiências norte-americanas e europeias foram trazidas ao país através de brasileiros que se dispuseram a implantar ações particulares para atender as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, por meio de instituições especializadas que recebiam esses indivíduos, a fim de prestar acolhimento e internação, proporcionando uma “educação” fora das escolas, mas

ao mesmo tempo era um tipo de segregação, uma vez que, foi negada a elas a oportunidade do convívio social.

Segundo Sasaki (2010):

As instituições foram se especializando para atender pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade (SASSAKI, 2010, p. 30).

Diante desses fatos, percebemos a primeira forma de assistencialismo, visto que, as instituições atendiam essas pessoas mediante a sua deficiência. Porém, estavam longe de serem incluídas na sociedade, uma vez que, eram impedidos de desfrutar dos mesmos direitos, não havendo a garantia do acesso à educação escolar, nem tão pouco a convivência em sociedade.

Através dos movimentos sociais e da luta incessante contra a discriminação e exclusão, no século XX começou gradativamente a expandir a nível mundial os movimentos em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico começaram a surgir várias críticas e questionamentos, sobre as práticas de ensino da época.

Conforme esclarece Jannuzzi (2004):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI 2004, p. 34).

No Brasil ocorreram diversas manifestações dentre os primeiros estava o Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiências no final do ano de 1970, esse movimento ganhou visibilidade, saindo do anonimato e tornando as pessoas com deficiência protagonista da sua própria história e agentes políticos na busca por transformação na sociedade, a fim de reivindicar a igualdade de oportunidades e garantia dos direitos.

Esse momento da história ganhou evidência devido ao cenário de lutas sociais, em busca da redemocratização do país, que estava no período de transição do Regime Militar em busca da Democracia. Outro fator relevante, foi à decisão da ONU em 1981 de promulgar o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), colocando em pauta as pessoas com deficiências e sua plena igualdade, tornando assim um momento importante de grandes discussões no Brasil e no mundo.

No final do século XX, os movimentos sociais deram maior visibilidade à luta pela igualdade e pela inclusão da pessoa com deficiência, levando a reflexão e aprofundamentos das discussões, acerca dos direitos e garantias dessas pessoas, às práticas educacionais, e ao acesso à educação de maneira igualitária.

A Declaração de Salamanca caracteriza a inserção dos indivíduos com uma política de justiça social, conforme explicita:

[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Em 1994, foi elaborado um documento na Conferência mundial na Espanha, sobre a Educação Especial, que tinha como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma das políticas educacionais de inclusão social.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais, sendo um marco fundamental aos direitos da pessoa com deficiência, o qual ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, dessa forma, incluindo todas as crianças. Segundo o documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que possam ter.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para tanto, se faz necessário que a instituição de ensino esteja adequada para receber e acolher essas crianças independentes de qual seja sua deficiência, dando-lhes a oportunidade de apropriar-se do conhecimento e de estarem incluídas no meio social, evidenciando as suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), e a declaração de Salamanca fazem parte dos principais documentos legais relacionados aos direitos das pessoas com NEE onde estabelece o direito de todos à educação.

Conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 9.394/96).

O referido artigo faz notória a educação para todos, sem exceção, com igualdade de direitos e condições para o acesso e permanência na escola. Segundo determina a LDB: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB 9.394/96).

De acordo com a lei supracitada, a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida na rede regular de ensino, garantindo ao portador de deficiência o direito de acesso à educação e a efetivação da inclusão social.

Nesse contexto, GOFFREDO acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter às suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO 1999, p. 310).

Em vista disso, é perceptível que ao final do século XX até os dias atuais vários avanços vêm acontecendo nas esferas educacionais, sociais, legais e tecnológicas em busca de uma sociedade inclusiva. No Brasil, podemos contar com as salas de recursos multifuncionais, onde contam com apoio de especialistas e com auxílios de recursos e tecnologia diferenciada para atender as especificidades do aluno.

Portanto, a escola como instituição social tem a função de ensinar a todos, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou sociais. Buscando sempre a garantia dos direitos do alunado e a ruptura desse estigma, trazido desde a antiguidade de discriminação e preconceito, que até hoje vem se perpetuando em nossa sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO - O PAPEL DA ESCOLA INCLUSIVA

Historicamente a escola se caracterizou pela visão segregativa da educação, onde delimitou durante muitos anos a escolarização como privilégio de alguns grupos. Caracterizando de fato a exclusão através de suas políticas, diretrizes e práticas educacionais, não assegurando o direito de todos ao acesso à educação.

No final do século XX até os dias atuais diversos avanços ocorreram na legislação, tais como: A educação é um direito de todos os cidadãos garantido pela Constituição Federal de 1988, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), e a Declaração de Salamanca (1994), as quais abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público, como também asseguram o direito de todos ao acesso à educação de maneira igualitária.

Mediante essas conquistas a escola passa a ser considerada um ambiente sociocultural, de diversidade e de inclusão, proporcionando a garantia da educação para todos. Pois, é somente através da conscientização que a escola poderá romper com as barreiras, ainda existentes de discriminação e rótulos, visto que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é garantido constitucionalmente.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Nesse contexto, a escola adquire papel fundamental na garantia de uma educação de qualidade, visando à aceitação do outro, como também a valorização das diferenças. Esse

reconhecimento consiste através do resgate dos valores culturais, os quais fortalecem a identidade individual e coletiva do sujeito.

Dessa forma, a escola será um espaço de respeito mútuo. Na garantia de inclusão com êxito é fundamental sua proposta pedagógica ser pautada na valorização e igualdade de direitos. Precisando adaptar-se às necessidades e especificidades do aluno, buscando sua permanência na escola, e o seu desenvolvimento.

Portanto, na escola inclusiva o trabalho é pautado no aluno. Sendo exercido de forma diferenciada, visto que, cada educando apresenta seu próprio ritmo no processo de ensino-aprendizagem. Verificando-se a necessidade de um planejamento compartilhado, de uma avaliação permanente e contínua, decorrendo de relatórios, coletas de dados, registros e observações feitas pelo docente. Segundo Carvalho (1996) é fundamental a existência de currículos flexíveis às adaptações, pois estabelece as respostas educativas conciliáveis com as necessidades do aluno. Contando com apoio de uma gestão democrática, onde a escola, a família e a comunidade possam juntos desenvolver o seu papel social.

Para Sasaki: “A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI 1997, p. 41-42).

Diante do exposto, compreendemos o papel da escola inclusiva, sendo uma instituição educacional, na qual, todos participam ativamente do processo educativo, implicando a inclusão uma prática compartilhada de ações.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Diante da realidade hoje vivenciada, da inserção de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no Ensino Regular, leva-nos a refletir como é executado o papel do professor frente a esta nova realidade inclusiva da educação. A escola deve oferecer subsídios para o educador, visando o desenvolvimento do aluno, contando com a presença de profissionais qualificados, e enfatizando o apoio de especialistas para desempenhar sua função na busca por uma educação inclusiva de qualidade.

De acordo com o Projeto de Resolução n. 17 de julho de 2001 no artigo 18 institui diretrizes para a Educação Básica:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores. (MEC, 2001, p.38).

A figura do educador deve ser vista como agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, para tanto, é imprescindível o apoio da família e da escola, para auxiliar nesse processo de transformação frente às novas exigências do cotidiano escolar. Dessa forma, se faz necessário à implementação de metodologias de ensino que visem às necessidades de cada discente frente às suas particularidades.

Sendo assim, a inserção de crianças com necessidades especiais no ensino regular, significa dizer que a escola como um todo deve estar preparada para receber esse público. O professor da Educação Especial deve desenvolver uma escuta sensível e exercitar a sensibilidade, buscando sempre uma formação continuada para uma melhor produtividade em sua prática.

Contando com o apoio de serviços especializados na escola como: o **Atendimento Educacional Especializado (AEE) na qual, irá** atender paralelamente com as aulas regulares, recursos de acessibilidade para o auxílio da prática pedagógica, estratégias de ensino, flexibilidade do currículo e o trabalho em conjunto família e escola. Esses auxílios serão de fundamental importância na formação do discente e sua participação na sociedade.

Para a Secretária de Educação Especial do MEC: “O esforço de inserção de alunos com deficiência no ensino regular deve ser acompanhado pela educação especial em salas de recursos, onde eles poderão ter atendimento individualizado durante uma parte do tempo” (1997, p.71).

De acordo com o MEC as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em um programa escolar tão comum quanto possível (MEC, 2000, p. 7).

Todavia, sabemos que ainda estamos caminhando ao encontro de uma escola inclusiva, embora, há existência de muitos desafios vivenciados no cotidiano escolar e social, onde professores ainda se encontram desqualificados e despreparados frente ao novo paradigma educacional de inclusão, onde produzem a exclusão dentro de uma proposta inclusiva, havendo assim, contradições entre o que se propõe na legislação e o que ocorre no cotidiano de uma escola inclusiva. Mantoan (1997) diz que, “Por outro lado, às leis educacionais estão escritas, mas não são colocadas em práticas em sua extensão e especificidades”. (p.169).

Para Mantoan (1997), “[...] a falta de professores e de especialistas qualificados para trabalhar com alunos normais e com deficiência, na sala de aula [...] e esta falta de qualificação tem aumentado o número de pessoas que não se beneficiam da educação escolar” (MANTOAN 1997, p.157).

Portanto, é cabível ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva é atender as necessidades educativas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns. Para isso, requer preparo de todos os profissionais que compõem a equipe escolar: gestores, coordenadores e professores, a fim de promover a todos um aprendizado de forma igualitária, visto que a escola é um direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expõe o presente estudo, concluímos que diversos avanços ocorreram na sociedade para inclusão da pessoa com deficiência. A Declaração de Salamanca e a LDB abriram as portas para incluir a todos e em todos os espaços, principalmente no âmbito

educacional, promovendo o acesso à educação das pessoas com NEE, sendo uma grande conquista na luta pela igualdade de direitos.

Vale ressaltar que as diferenças se fazem iguais quando nos colocamos no lugar do outro, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, pois todos somos cidadãos e possuímos direitos e deveres.

Dessa maneira, o primeiro passo para a formação de uma escola de qualidade para todos é aceitar e valorizar a diversidade das classes sociais, de culturas, de ritmos individuais de aprender, de habilidades, de línguas e de religiões.

Portanto, o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos, por meio de adaptações das práticas pedagógicas e valorizar a diversidade de cada um. Quando a escola estiver preparada para assumir as dificuldades dos alunos e entender o seu papel social, iremos conseguir atingir o sucesso, pois a inclusão é um ideal a ser alcançado mediante os muitos esforços coletivos.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 abril 2017.
- JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial-MEC; SEESP. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Decreto Nº 7.611. Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art1>. Acesso em: 1º abr. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial-MEC; SEESP. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 17 de maio de 2017.
- PRESIDÊNCIA DO BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA
GAMES AS TEACHING TOOLS IN THE DISCIPLINE OF MATHEMATICS
LOS JUEGOS COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA DISCIPLINA DE LAS
MATEMÁTICAS

João Paulo da Luz Rosa
Samuel de Oliveira Nicolau

NICOLAU, Samuel de Oliveira; ROSA, João Paulo da Luz. **Jogos como ferramentas de ensino na disciplina de matemática**. Revista Internacional Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.157-164, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo proporcionar uma reflexão a respeito da inclusão dos jogos e atividades interativas na disciplina de matemática, para que a partir deles se possa proporcionar uma visão mais abrangente e completa da educação, trazendo uma construção de sentido para os indivíduos na fase escolar. Serão utilizadas para a construção do texto, algumas referências bibliográficas com base em obras de alguns autores da área de educação, para que haja um aprofundamento a respeito do tema a ser estudado. Foram utilizados através de palavras chave pesquisa de dados nos sites da Scielo, CAPES, Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca Virtual de Educação.

Palavras-Chave: Matemática. Jogos. Educativo. Avanços. Tecnológicos.

ABSTRACT

The present work aims to provide a reflection on the inclusion of interactive games and activities in the discipline of mathematics, so that from them a more comprehensive and complete view of education can be provided, bringing a construction of meaning to individuals in the school phase. Some bibliographic references will be used for the construction of the text based on works by some authors in the area of education, so that there is a deepening on the subject to be studied. Data searches were used through keywords on the websites of Scielo, CAPES, Digital Library of Unicamp, Virtual Library of Education.

Keywords: Mathematics. Educational. Games. Technological. Advances.

ABSTRACTO

El presente trabajo tiene como objetivo proporcionar una reflexión sobre la inclusión de juegos y actividades interactivas en la disciplina de las matemáticas, para que desde ellos se pueda proporcionar una visión más completa y completa de la educación, aportando una construcción de significado a los individuos en la fase escolar. Se utilizarán algunas referencias bibliográficas para la construcción del texto a partir de obras de algunos autores en el área de la educación, de manera que haya una profundización sobre el tema a estudiar. La búsqueda de datos se utilizó a través de palabras clave en los sitios web de Scielo, CAPES, Biblioteca Digital de la Unicamp, Biblioteca Virtual de Educación.

Palabras clave: Matemáticas. Juegos. Educativos. Avances. Tecnológicos.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a matemática é uma disciplina extremamente importante para o ser humano em uma sociedade, pois em todas as situações da vida pessoas utilizam as noções de lógica, raciocínio, mesmo nas atividades mais simples, como pagar uma conta, realizar cálculos, fazer compras em um supermercado, até mesmo nos momentos mais simples a matemática é muito presente. Porém, mesmo assim é um desafio chamar a atenção dos discentes, fazendo com que se interessem pela matemática e possam encontrar nela uma relevância profissional.

Há uma diferença muito significativa entre o discente atual em comparação ao do passado, sendo que com o surgimento da internet e as evoluções tecnológicas, toda a sociedade

foi impactada, sendo praticamente impossível vivermos sem a sua presença; nas escolas ocorre o mesmo.

Muitas crianças não possuem uma interação concreta umas com as outras como anteriormente, não convivem nas ruas, realizando brincadeiras como antigamente, vivendo cada vez mais dentro de suas casas, apartamentos, possuindo uma diversão muito restrita a celulares, computadores, videogames e interações na internet.

Segundo Jelinek (2005) outra triste realidade é a de que as crianças não inventam mais brinquedos, pois esses não conseguem vencer a concorrência com os coloridos e barulhentos brinquedos que as lojas colocam a disposição. A criatividade agregada na construção de brinquedos e brincadeiras é deixada de lado. Tudo se torna muito consumível e industrializado, a criatividade se perde e as pessoas começam a ficar cada vez mais acostumadas com a sua zona de conforto, possuindo dificuldades em sair dela.

Essas transformações afetam diretamente a sociedade, principalmente entre crianças e jovens, os discentes não aceitam mais participar de qualquer atividade, pois estão muito acostumados com os jogos e conversas pela internet, interagindo e criando relações com pessoas do mundo inteiro, mesmo dentro de seu quarto, com ferramentas como WhatsApp, Facebook, Instagram e uma infinidade de aplicativos e formas diferentes de se comunicarem entre si.

Estudantes se tornam mais indiferentes em relação ao seu conteúdo trabalhado, mais exigentes, desmotivados e com uma falta de interesse pelas atividades propostas pelos professores, que também não mudaram até hoje e não acompanharam toda esta evolução.

Porém, as escolas têm buscado mudar e se atualizar, repensando as formas de transmitir o seu conteúdo; principalmente na educação básica, com todas essas transformações algo fundamental para o ser humano vem sendo deixado de lado: a sua própria ludicidade. Há uma grande necessidade de utilizar recursos como jogos e brincadeiras, estimulando a capacidade dos estudantes de discutir, pensar e argumentar.

Os educadores devem então, perceber e identificar estes novos interesses, essas capacidades, transformando a matemática em algo mais atrativo e prazeroso. Existem técnicas atualmente, que podem facilitar para que isto realmente aconteça, jogos podem despertar um grande potencial nas crianças e fortalecer a sua relação com a matemática.

Jelinek (2005) coloca que vivemos em uma sociedade que exige dos educadores matemáticos uma nova postura. A comunidade educativa contemporânea tenta demonstrar aos educadores que não demonstram a Matemática como a mais abstrata das ciências.

Há uma necessidade contemporânea de perceber que a construção do conhecimento é baseada para que o indivíduo possa dar significado a um novo conceito. O educador, assim, deve buscar formas de proporcionar ao discente a construção do seu próprio conhecimento, a partir de orientações, encaminhamentos e da própria ação das crianças sobre o objeto do conhecimento.

Ainda existe uma maneira muito conceitual e teórica quando falamos em matemática, o conhecimento sobre o aprendizado quando se torna algo relevante pode motivar ainda mais as pessoas, entender como aquilo irá impactar as suas vidas e assim elas irão se empenhar nessa busca cada vez mais.

O educador então se torna fundamental para estes processos de conhecimento, tentando levá-los a esse encontro, entre o seu objeto de estudo e a relevância do mesmo em suas

vidas, além de uma mudança mais concreta no sistema, que pode possibilitar também essas alterações e novas formas de conhecimento, buscando proporcionar uma nova postura.

O educador então deve buscar uma forma clara de passar aos estudantes as noções de matemática, muitos tentam associar esta ciência a um grande aglomerado de conhecimentos desconexos, sem a devida relevância para o estudante, gerando perguntas e questionamentos do tipo: "Para que isso serve? Para que eu irei utilizar?", gerando aquilo de uma forma mais pronta, não permitindo o porquê da precisão de se colocarem tais conceitos. Não facilitando dessa forma a compreensão de um discente, favorecendo para que se crie uma visão difícil e abstrata, não representando a totalidade daquilo que uma disciplina retrata, desmotivando muitas vezes a capacidade crítica dos discentes.

Se o educador apresentar a Matemática como uma ciência em constante construção, deve ter claro que não basta propor algumas atividades diferentes daquelas que os discentes estão acostumados. Tal professor deverá proporcionar aos seus discentes uma caminhada semelhante à da humanidade, buscando justificar o estabelecimento de novos conhecimentos, assim como, aproximar o conhecimento do discente do conhecimento matemático.

A relevância do trabalho consiste em apresentar alternativas para o ambiente escolar, apresentando as contribuições que os jogos podem apresentar no ensino e na aprendizagem da matemática, já que muitos educadores desconhecem essa estrutura e a aplicação desta ferramenta nas disciplinas.

Com a meta de que com essa pesquisa se possa auxiliar os profissionais de educação a buscarem esse campo de conhecimento de uma forma mais clara, estruturando conhecimentos que serão, provavelmente, de muito proveito para todos eles, possam também estruturar uma atividade, alcançando o resultado esperado neste tipo de proposta, compreender os significados que os mesmos possam dar para ele.

Como objetivo geral será realizada uma pesquisa em torno dos jogos e recreação que podem auxiliar no ensino da matemática. Nos objetivos específicos, será possível perceber como funcionam esses jogos e quais são as suas classificações, perceber a sua principal influência no ensino e também na aprendizagem, identificando como essas estratégias didáticas possuem barreiras a serem enfrentadas para a sua implantação, no uso dessas ferramentas.

Como metodologia serão utilizadas como base pesquisas bibliográficas de diversos autores, desde textos acadêmicos, livros, periódicos e artigos, focando no tema da matemática e da inclusão dos jogos no ambiente escolar. Para que com as referências, se construa um aprofundamento e uma narrativa mais concreta em torno do tema.

JOGOS ESCOLARES - OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES RECREATIVAS

A matemática pode ser oferecida como uma disciplina em movimento e ou construção, mas para isso não basta fazer somente exercícios e repetições de problemas, se deve justificar aquilo que está sendo desenvolvido em sala de aula.

A matemática é uma ciência que exige do indivíduo a capacidade de raciocinar por si mesmo, criando suas relações e possibilidades para uma conexão futura com o social que o cerca (RIZZO, 1996).

Com essa perspectiva, é possível analisar as estratégias lúdicas, nem sempre aquilo que se brinca em sala de aula, pode ser chamado de lúdico. Mas, as atividades que fazem

construção na sala de aula podem ser classificadas como lúdicas e serem realizadas sob o aspecto da brincadeira. Os jogos lúdicos levam a possibilidade de a criança interagir e em ser espontânea no seu aprendizado e o docente pode avaliar o processo evolutivo de aprendizagem dessa criança (Lieberman, apud ROSAMILHA, 1979).

ORIGEM DOS JOGOS

As atividades lúdicas foram usadas pelos Gregos e Romanos e tinham cunho de valorização das brincadeiras como recursos didáticos, onde se objetivava o desenvolvimento das crianças para o preparo para a sua fase adulta; era uma forma eficiente de adaptar-se às habilidades naturais que poderiam ser edificadas pelas pessoas pelo meio das brincadeiras.

Na Idade Média as brincadeiras foram sendo proibidas pelos educadores, pois, as crianças eram vistas como adultos e sua formação deveria ser apenas baseada em nacionalismo. Na época do Renascimento essas brincadeiras voltam ao desenvolvimento das crianças porque nessa época havia um movimento intelectual voltado às emoções, o prazer e a alegria, passando a ser mais valorizados e, algumas atividades consideradas saudáveis para as crianças.

A partir do século XVII, com o surgimento do Romantismo e com as contribuições das idéias de Rousseau, a infância passou a ser considerada uma etapa especial na formação do ser humano, sendo que necessidades e especificidades próprias foram admitidas. No decorrer do século XIX é que a construção do conhecimento passou a ser estudada com mais atenção, destacando-se a aprendizagem prazerosa e a ideia de aprender brincando. Pestalozzi e Fröbel foram educadores que defendem o uso de materiais concretos na educação de crianças a fim de proporcionar a essas experiências adequadas para seu desenvolvimento (AGUILAR, 2004).

Fröbel, foi um dos primeiros pedagogos que colocou os jogos em seu sistema educativo, esperando que a individualidade de uma criança fosse aperfeiçoada e enriquecida, sendo que a principal função do professor seria fornecer materiais para os jogos.

A IMPORTÂNCIA E CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

O ato de jogar, por si mesmo já basta para uma criança, além da diversão através deles eles podem superar as suas dificuldades e ultrapassar limites. O jogo tem regras obrigatórias e devem ser obedecidas, cria um ambiente de prazer e ao mesmo tempo de tensão, determina tempo, regras e cria situações diferentes do cotidiano (HUIZINGA, 1996).

Entre as semelhanças das brincadeiras e dos jogos, podemos colocar que ambos envolvem a alegria e o desenvolvimento de certas habilidades, porém no caso das brincadeiras, elas não envolvem desafios para as crianças, sendo apenas algum passatempo, já os jogos implicam em superação de limites. Os jogos também são marcados por regras, determinando a maneira como a criança irá superar os seus desafios, sendo que a criança é, em sua própria natureza, um ser lúdico, enquanto se desenvolvem são fundamentais os jogos e brincadeiras, portanto jogar se torna algo extremamente importante.

Brincar é o “trabalho” das crianças, é o momento em que ela se sente responsável e desenvolve a aprendizagem, aos poucos acontecerá a transição para atividades de maior responsabilidade da vida adulta (MAKARENKO 1981).

Quando crianças vão avançando continuamente em suas idades, um leque de habilidades e possibilidades vai sendo criado em seu próprio mundo, enquanto anteriormente elas apenas se restringiam a falar, comer e ir ao banheiro, com o tempo vão estabelecendo outros tipos de relações com as pessoas a sua volta, um amadurecimento de suas tarefas e responsabilidades, portanto os jogos também passam a representar um momento de relaxamento e descontração.

Portanto, a atividade dos jogos precisa ser estimulada, pois terá um valor significativo em seu desenvolvimento; mesmo assim, algumas atividades mesmo que sejam prazerosas precisarão de concentração e seriedade, para que possam se desenvolver de forma sadia e alcançar a sua vida adulta, para isso o papel dos pais e educadores, com esta condução de uma atividade auxilia na formação social dos indivíduos e no seu relacionamento interpessoal.

A brincadeira é o momento em que a criança inventa, desenvolve sua ludicidade e suas fantasias (DOHME, 2003). Para a autora ainda, o jogo faz com que as crianças interajam socialmente, possibilitando que ela desenvolva independência.

A partir das atividades lúdicas, se valoriza a criatividade, a iniciativa, o senso crítico, transformando e promovendo uma mudança nos mesmos e a escola nessa nova realidade, desperta nos discentes potenciais, instigando a sua maior participação e senso crítico. Jogar pode despertar um enorme prazer nas pessoas, mesmo tendo como principal meta a vitória, desperta um desafio íntimo em cada pessoa. Suas funções também podem ser percebidas como instrumentos de cultura, sendo elementos presentes na sociedade, são atividades integradas na cultura dos povos, gestos, figuras, regras, são influenciados pelo seu contexto histórico e pelas próprias características de uma comunidade.

A sua identidade é relacionada à maneira como é colocado à disposição das crianças, influenciada pelos mecanismos de uma sociedade, já que existem diferentes tipos de jogos e cada um deve ser analisado a partir de suas próprias características em análise pelos educadores.

TIPOS DE JOGOS

Cada jogo possui um caráter lúdico, mas cada um é adequado para os diferentes grupos, sendo que existem os de construção, de treinamento, de aprofundamento e os estratégicos. Os de construção são aqueles que apresentam um novo conceito, colocando através de intervenções e questionamentos dos discentes, podendo chegar às conclusões sobre um assunto desconhecido, são muito eficazes para se conduzir a abstrações de conceitos matemáticos que já são colocados geralmente de forma pronta.

Apesar disso, os jogos de construção são os que mais exigem um treinamento por parte do professor, já que proporcionam meios para que o próprio discente construa o seu conhecimento, encontrar esses meios é o primeiro desafio que o profissional de ensino irá enfrentar, depois estão as formas de intervenção pelas quais ele irá optar, para que haja um desenvolvimento positivo de uma atividade. Cabe ao educador saber explorar os inesperados e tornar os jogos mais atrativos do que foi projetado para ser (MOTTA, 2002).

Por outro lado, existem os jogos de treinamento, que propõe que os discentes exercitem de diferentes formas um mesmo conceito, substituindo os seus exercícios de fixação, sendo assim se conduz aos discentes, para que façam generalizações de conceitos que já foram trabalhados, percebendo que um conceito pode se aplicar a diferentes formas de contextos,

sendo tão importantes como a compreensão de um próprio conceito. Esse tipo de jogo pode favorecer as formas de avaliação de conceitos que foram trabalhados previamente.

Os jogos de aprofundamento são utilizados para apresentar novas formas de aplicação, a partir de situações problemas e dos seus graus de dificuldade, para que os educandos busquem os conceitos que já foram construídos, outro fator positivo é que permitem que diversas ciências possam ser introduzidas apenas em um único jogo. Nos jogos de estratégia, os estudantes precisam criar hipóteses, traçando alternativas para alcançar os seus objetivos, com a criação de estratégias se pode também reavaliá-la durante os jogos.

O ensino da Matemática pode ser considerado como um processo de repetição, treinamento e memorização. Mas, se idealizarmos o ensino da matemática como um momento de descoberta, de criação e de experimentação, veremos o jogo não como um aparelho de distração, mas como um veículo de construção do conhecimento (LARA, 2003).

Alguns jogos apresentam diferentes aspectos para os discentes, sendo que para alguns podem ser apenas um aprofundamento, porém, para outros, um jogo de construção do conhecimento que está sendo explorado; essa realidade também deve ser encarada de forma natural, visto que se trabalha normalmente com grupos diferentes, que precisam de diferentes espaços para se desenvolverem.

Portanto, a perspectiva de educação que o profissional também traz para si mesmo, pode também influenciar nas escolhas dos principais tipos de jogos, é necessária então, uma avaliação bem constante das atividades desenvolvidas, suas práticas e novas escolhas. A organização particular e de grupo favorecem, uma vez que não existe concorrência, todos colaboram para o desenvolvimento do grupo (FALCÃO, 2003).

DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS JOGOS NA MATEMÁTICA

Quando sancionada em 1996, a lei de diretrizes e Bases da educação Nacional, foi implementada também uma reforma pelo Ministério da educação, o Ensino Médio então, a partir daí assume uma identidade para que se possa dessa forma consolidar a formação geral do discente, para que se possa oferecer uma formação ética; logo em seguida, foram desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientando o trabalho com as disciplinas em suas principais áreas; foram criados então os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir desses parâmetros, um novo sentido foi dado à matemática, uma nova visão voltada para a formação do cidadão: ele pode interagir e compreender a realidade no mundo em que vive, assim se encontra uma proposta de ensino, onde as habilidades estão reunidas em três principais eixos: Representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, se dividem também em componentes curriculares.

A formação por capacidades exige dos discentes que sejam capazes de distinguir as linguagens utilizadas na matemática na contemporaneidade e utilizá-la para confirmar seus conhecimentos. No eixo Investigação e Comunicação, os PCNs instigam que os discentes desenvolvam o senso crítico, que formulem hipóteses de situações problemas. Na Contextualização Sociocultural, a matemática é uma construção social (TROILO, 2015).

Estas competências, quando são trabalhadas isoladamente, não apresentam nenhum tipo de significado, mas elas devem ser integradas em outras áreas do conhecimento, sendo contextualizadas, elas representam um significado na vida dos jovens, o ensino da matemática

possui uma pausa no seu conjunto de habilidades específicas, para que o aprendiz reconheça os fenômenos naturais e tecnológicos que são presentes no seu dia, enxergando no ser humano um agente no seu processo de construção, do conhecimento e da ciência, além da possibilidade que se perceba a tecnologia atualmente.

A mudança também pode sugerir uma introdução a uma linguagem própria da matemática, baseada em alguns conceitos e em uma forma de linguagem específica a partir do conhecimento científico, depois também podem ser levadas em conta, a maneira como a matemática se expressa, com tabelas, leis, gráficos e outros conteúdos.

As escolas usando seus projetos políticos pedagógicos devem ajudar a nortear o ensino da matemática. Não há nos PCNs os conteúdos que devem ser trabalhados como componente curricular, mas, compreendemos a importância dada a questões de contextualização e interdisciplinaridade (MEC, 2002).

Com as principais orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares Nacionais, o documento que veio com o objetivo para articular que se implementem competências disciplinares, colocando que o mais importante para a aprendizagem da matemática não é propriamente que o professor deva ensinar o conteúdo programático que engloba o geral, adotando desta forma conteúdos que possam possibilitar a implantação de habilidades, enxerga-se assim que as novas tecnologias e habilidades podem se enquadrar nesta proposta, muitas questões que são consideradas importantes no cotidiano de um estudante.

Os objetos de aprendizagem possuem algumas características comuns: reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, interoperabilidade, granularidade, flexibilidade, durabilidade, além de serem atualizáveis e devem estar vinculados ao mundo real, incentivando assim a experiência e a observação dos fenômenos (TAROUCO et al, 2003).

Dentro das áreas inseridas nos parâmetros curriculares Nacionais, existem as específicas para cada área presente no saber, para que sejam implementadas efetivamente em seus processos de aprendizagem, mas existe uma falta de profissionais educadores com aprofundamento nessas técnicas, portanto se torna natural que os professores recorram aos livros didáticos para ensinar esta disciplina. Mas ainda assim se torna um imenso desafio ensinar a matemática com as novas ferramentas presentes, recursos computacionais são muito aceitos nesta questão, como animações e simulações, o professor de matemática principalmente, necessita de uma formação continuada para saber realizar jogos e atividades, tornando as suas aulas mais dinâmicas.

A matemática faz parte do cotidiano das pessoas e deve ser estimulada sua criatividade e curiosidade, principalmente para a resolução de problemas do cotidiano do indivíduo (GONÇALVES et al, 2007).

Porém, diversos problemas envolvem essa temática, já que os educadores são submetidos a uma carga horária imensa de trabalho e más condições, portanto se torna difícil que procurem uma especialização, à medida que se acompanham as medidas e os avanços tecnológicos, se busca cada vez mais por metodologias alternativas, para que o ensino de uma forma geral se torne cada vez maior: são os objetos de aprendizagem, recursos digitais que podem ser utilizados em diversos ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível entender o quanto o ensino educacional e os métodos de educação mudaram ao longo dos anos, passando por diversas transformações. A forma de educar também necessita de modificações, já que com tantas transformações envolvendo a globalização, os tablets, celulares que se encontram presentes de diversas formas e em todos os lugares, o professor acaba tendo que competir com essas novas mídias, o que dificulta o seu trabalho.

Por outro lado, estudantes também se tornaram mais exigentes, mais críticos em relação ao conteúdo, por isso em uma disciplina tão teórica como a matemática, existe a necessidade de algumas mudanças que precisam ser feitas, jogos e formas de interação que precisam ser mais presentes, para que essas mudanças concretas possam ser realmente realizadas.

No entanto, existem algumas dificuldades, como na formação de profissionais, que precisam de uma certa preparação e especialização, para que saibam incluir esse dinamismo durante as suas aulas, além de um sistema mais concreto no que diz respeito ao Estado, políticas públicas que possam reconhecer a importância dessas atividades.

Os benefícios além de envolverem o ensino, também possuem uma relação direta com a arte, a imaginação e a auto estima das pessoas quando falamos nas atividades nessa fase da vida, por isso com certeza devem ser incluídos de forma mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. P. Um olhar sobre o autoconceito de alunos adolescentes: indícios da constituição social e histórica da subjetividade. 2004.
- DOHME, V. Jogando: o valor educacional dos jogos, 2003.
- FALCÃO, P. Criação e adaptação de jogos em T & D, 2003.
- GONÇALVES, F. I. R.; MAGALHÃES, L. M. A.; PEREIRA, S. C.R. Matemática na Astronomia, 2007.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura, 1996.
- JELINEK, K. R. Jogos nas aulas de matemática: Brincadeira ou aprendizagem? O que pensam os professores? 2005.
- LARA, I. C. M. Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série, 2003.
- MAKARENKO, A. S. Conferências sobre Educação Infantil, 1981.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2002.
- MOTTA, J. M. C. Jogos: repetição ou criação? 2002.
- RIZZO, G. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural, 1996.
- ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e da aprendizagem infantil, 1979.
- TAROUCO, L; FABRE, M. J. M. TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais, 2003.
- TROGELLO, A. G et al. O ensino de Astronomia: recriando uma esfera celeste didática. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p223>>. Acesso em 12 nov. 2021.

LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO EM TEMPOS DE HOME OFFICE
LEADERSHIP AND MOTIVATION IN TIME OF HOME OFFICE
LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN EN TIEMPOS DE HOME OFFICE

Ana Rita da Fonseca

FONSECA, Ana Rita da. **Liderança e motivação em tempos de home office**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.165-174, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios enfrentados pelas organizações na implementação de equipes na modalidade home office. Já os propósitos específicos são compreender o papel do líder no trabalho remoto, identificar o ofício em home office e, por fim, investigar as peculiaridades da gestão sob essa mesma modalidade. A metodologia aplicada nesse artigo foi a revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados para discutir sobre o tema, constatando, assim, que a opção pela efetivação do formato de home office traz algumas nuances que devem ter como consideração alguns pontos que devem ser negociados entre a empresa e o colaborador. Com esse ponto inicial, deve ser elaborado seguindo todos os requisitos legais pertencentes à Legislação Trabalhista. Ainda que não seja um formato novo, é sim revolucionário, tendo em vista sua crescente implementação durante o período de isolamento social trazido pela pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Home-Office. Motivação. Liderança. Colaboradores. Organização.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the challenges faced by organizations in the implementation of teams in the home office modality, while the specific ones are to understand the role of the leader in remote work, identify craft in the home office modality and finally investigate the peculiarities of home office management. The methodology applied in this work was the bibliographic review based on renowned authors to discuss the subject. Thus, noting that the option for the implementation of the home office format brings some nuances that should take into account some points that should be negotiated between the company and the employee. With this starting point, it should be elaborated following all the legal requirements belonging to Labor Legislation. Even not being a new format, it is a revolutionary one, because it had increasing implementation during the period of social isolation brought about by the Covid-19 pandemic.

Keywords: Home-Office. Motivation. Leadership. Employees. Organization

ABSTRACTO

El objetivo general de este artículo es analizar los desafíos que enfrentan las organizaciones en la implementación de equipos en la modalidad home office. Los propósitos específicos son comprender el rol del líder en el trabajo remoto, identificar el trabajo en home office y, finalmente, indagar en las peculiaridades de la gestión bajo esta misma modalidad. La metodología aplicada en este artículo fue la revisión bibliográfica en base a autores de renombre para tratar el tema, de esta forma se advierte que la opción por la implementación del formato home office trae algunos matices que deben tener en cuenta algunos puntos que deben ser negociados entre la empresa y el colaborador. Con este punto de partida, debe ser elaborado siguiendo todos los requisitos legales propios de la Legislación Laboral. Si bien no es un formato nuevo, es revolucionario, dada su creciente implementación durante el período de aislamiento social provocado por la pandemia del Covid-19.

Palabras clave: Home-Office. Motivação. Liderazgo. Colaboradores. Organización.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020, por motivo da Covid-19, foi um ano atípico para as organizações e para todos os indivíduos. Exigiu preparação para o incerto tendo em vista o rompimento abrupto e inesperado da “zona de conforto” na qual os membros do mundo corporativo se encontravam. A rotina laboral teve que ser reinventada, havendo necessidade de reaprendizagem do modelo “tradicional” por parte das empresas e instituições para que conseguissem atualizar-se e manter as entregas e o comprometimento junto aos clientes e parceiros.

Em meio a esse momento desafiador pandêmico e isolacional, houve a necessidade de desenvolvimento de habilidades importantes. As palavras de ordem do novo cenário passaram a ser: adaptabilidade, flexibilidade e criatividade. A antiga gestão de comando e controle deu lugar à gestão por confiança, cabendo às lideranças promover a responsabilidade compartilhada com seus liderados para que a confiança seja mantida e o atendimento das demandas objetivas e subjetivas apresentadas sejam atendidas.

À medida em que se inicia 2022, evidencia-se que a transição para o trabalho remoto permanecerá. O home office veio para ficar e mostrou sua capacidade de se tornar bastante promissor. É possível ser produtivo e as pessoas podem sim trabalhar com qualidade e comprometimento nessa nova modalidade de trabalho. Entretanto, esse cenário demandará muita habilidade dos líderes, pois estes precisarão entender que, nesse momento, será preciso permitir aos indivíduos o trabalho de suas capacidades criativas com uma certa liberdade. A ação dos líderes é imprescindível para realizar os direcionamentos, traçar metas e estabelecer a estratégia necessária, que envolve a tomada de decisões compartilhadas com seus liderados. Há necessidade de trabalhar a comunicação assertiva para garantir o alinhamento estratégico e a execução das tarefas, bem como trabalhar os “egos de liderança”. Será preciso saber conciliar de maneira equilibrada o tradicional com a inovação para que as metas institucionais sejam efetivamente cumpridas.

As empresas seguem hesitantes em trazer seus funcionários de volta em tempo integral, e estes são igualmente reticentes em retornar ao trabalho presencial.

No entanto, o trabalho remoto oferece diversos benefícios e muitas tendências surgiram em seu rastro, sinalizando sua popularidade. À medida que mais candidatos e funcionários trabalham em casa e expressam o desejo de continuar seus acordos, os locais de trabalho se tornam mais flexíveis para atender a essa demanda. Como a pandemia da Covid-19 ainda representa uma preocupação, trabalhar em casa se tornou a nova norma. O trabalho remoto tornou-se um pilar, sendo disponibilizadas cada vez mais ofertas sob esse modelo.

Uma das preocupações existentes por parte dos empregadores quando o trabalho remoto foi inicialmente instituído, foi a pressuposição de que os trabalhadores não gostariam de trabalhar em casa. Presumia-se que haveriam muitas distrações, que as colaborações entre os membros da equipe seriam prejudicadas e que a ida ao local de trabalho era necessária para garantir a conclusão das tarefas.

Um dos desafios de trabalhar em um espaço empresarial era a falta de equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. Com tanto tempo despendido no escritório, era difícil encontrar espaço na rotina para hobbies, interesses ou até mesmo para uma pequena pausa, apenas. No entanto, conforme o mundo foi conduzido para o trabalho remoto, verificou-se que há muitos benefícios nesta modalidade laboral.

A justificativa desse trabalho está pautada na ideia de que a modalidade home office permite aos colaboradores desfrutar de um modelo laboral mais flexível, produtivo e com melhor adequação ao estilo de trabalho e de vida. A comunicação assíncrona refere-se essencialmente à quando os membros da equipe se comunicam sem esperar uma resposta imediata. Agora que há maior flexibilidade dos funcionários, os membros da equipe podem ter diferentes tipos de comunicação e trabalhar em vários fusos horários, conforme necessário, para melhorar a produtividade. Diante disso, busca-se responder o problema dessa pesquisa: quais

os desafios enfrentados pelas organizações na implementação de equipes na modalidade de home office?

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios enfrentados pelas organizações na implementação de equipes na modalidade de home office. Já os propósitos específicos são compreender o papel do líder no trabalho remoto, identificar o ofício em home office e, por fim, investigar as peculiaridades da gestão sob essa mesma modalidade. A metodologia aplicada nesse artigo foi a revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados para discutir sobre o tema.

O PERFIL DO LÍDER NO TRABALHO REMOTO

Maximiano (2011) define a liderança como a capacidade pessoal de unir pessoas e influenciá-las para a realização de objetivos predeterminados. Assim, o líder é aquele que, em um grupo, ocupa uma posição de poder e possui condições de conduzir as ações ou induzir o comportamento das pessoas para alcançar finalidades específicas. Deste modo, considerando um conjunto coerente de ideias e princípios, ele é capaz de conduzir um grupo em prol de atingir objetivos de interesse comum.

Chiavenato (2014) concorda que a liderança envolve a influência interpessoal que, exercida através da comunicação humana em determinada situação, busca a consecução de objetivos específicos. Logo, o autor define quatro elementos que caracterizam a liderança: a influência; a situação; o processo de comunicação e os objetivos a serem alcançados.

Já Senge (2005) reconhece que determinados traços de personalidade e competências interpessoais são fundamentais para a figura do líder. Neste sentido, Maximiano (2011) diz que o líder precisa se equipar de determinação, de iniciativa nas relações pessoais, de vontade de liderar e de autoconfiança. Senge (2005) complementa que líderes são pessoas que caminham para frente e são sinceramente comprometidas com as mudanças profundas em si mesmas, para que depois possam promover mudanças em suas organizações.

É o que afirmam Gonçalves e Mota (2010), ao destacar o papel de influência exercido pelo líder no desempenho das equipes, sendo o estilo de liderança adotado diretamente impactante nas relações humanas de trabalho. Conforme Dubrin (1998 apud JACOBSEN, 2017, p. 52), estilo de liderança “trata-se do padrão típico de comportamento que um líder usa para influenciar seus empregados a atingirem as metas da organização”. Nesse sentido, Maximiano (2011) define dois estilos básicos de liderança como pontos opostos: a autocracia e a democracia, que se desdobram em outros.

O mesmo autor coloca, ainda, que os líderes não desistem sem lutar e o sucesso nem sempre chega facilmente, mas os líderes continuam tentando repetidas vezes até que eles e seu grupo obtenham êxito. Ao mesmo tempo, os líderes têm consciência de que nem todas as batalhas podem ser vencidas apenas com persistência, pois sabem que a maioria dos objetivos são alcançáveis se o desejo for suficientemente forte e se eles agirem da maneira como devem.

Como destaca Ribeiro (2020, p.1):

Globalmente encontramos organizações que nomeiam líderes, sendo pessoas capazes de desenvolver uma visão apelativa e inspiradora, envolvendo-se num ambiente organizacional saudável, capaz de influenciar as pessoas ao seu redor de modo a trabalharem por vontade própria, visando atingir objetivos identificados como sendo

para um bem comum. Em Portugal há algumas empresas que já o fazem. Mas ainda há muitos casos em que temos líderes conscientes sobre o tema, que são bons tecnicamente, mas têm dificuldade em liderar e motivar equipas. Ou, no pior dos cenários, líderes sem consciência das coisas e, como tal, habitualmente incompetentes. Ou seja, ainda há muito a fazer no mundo da liderança.

Ainda, Training (2012) acrescenta que, para o bom funcionamento da liderança, os integrantes da equipe precisam aliar suas expectativas, objetivos e atividades ao propósito básico e à filosofia da organização, onde devem ser oferecidos pontos de referência e embasamento para as decisões e ações dos colaboradores, sendo esse um fator cada dia mais significativo nas modernas instituições, nas quais as decisões são tomadas com grande autonomia. Entender de forma clara esse comportamento organizacional e os propósitos também é essencial para os colaboradores, clientes e terceiros na avaliação das características organizacionais, tão importantes quanto a integridade, a ética, a justiça, a qualidade e o desempenho.

Acerca da diferenciação entre chefia e liderança, infere-se que aquele que é chefe é uma pessoa dotada de autoridade, enquanto o líder é aquele que gera confiança a sua equipe, fazendo com que esta venha a se tornar mais atuante, comprometida e, sobretudo, motivada. Devido a isso, discorreu-se neste estudo sobre as várias teorias que abordam a motivação.

Além disso, é muito importante que as empresas tenham bons líderes, eficazes e bem treinados. Uma boa liderança empresarial contribui para a satisfação e motivação de seus colaboradores e, conseqüentemente, influencia a maneira com a qual descreve seu trabalho e a instituição à qual pertencem, contribuindo para a construção de uma imagem positiva da organização, podendo, inclusive, facilitar o processo de captação de novos talentos. Esta percepção também corrobora para que outras organizações se interessem em fazer parcerias e/ou a fechar negócios.

Há necessidade de fomentar uma gestão transparente, participativa, buscando sempre uma comunicação assertiva para evitar que ocorram desvios nos projetos e que as inovações sejam minadas. Os indivíduos em home office precisam sentir-se cuidados e acolhidos para que possam assim, cumprir o proposto na missão laboral, concomitantemente à visão e aos valores institucionais.

Quando um líder quer exercer suas funções com êxito e motivar seus liderados, ele deve conhecê-los. Embora apresente conhecimento teórico acerca da liderança e da motivação, é o fundamento de ser um líder de sucesso conhecer o perfil dos indivíduos seguidores de uma pessoa, desempenhando um papel prático que é tão importante quanto a parte teórica. Para poder aplicar as lideranças e as teorias motivacionais da forma mais eficaz, um líder precisa conhecer as personalidades, as origens culturais e os níveis de desenvolvimento de seus influenciadores. A melhor maneira de concluir essa ação com sucesso é através de uma interação pessoal frequente com sua equipe, o que pode ser facilmente alcançado quando o líder faz parte dela. É preciso cumprir com os valores de Qualidade, Inovação, Ética, Compromisso, Competência, Transparência e Humanização. Promover uma cultura de estímulo à colaboração e troca de informações entre os colegas de trabalho, principalmente no que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento.

Liderar em tempos de home office requer algumas competências primordiais tais como: adaptabilidade, flexibilidade, criatividade e confiança. O novo cenário necessita de líderes menos centralizadores e trabalho com equipes multifuncionais. Para isso, as organizações precisam investir em treinamento e desenvolvimento. Precisam de lideranças focadas em superar os objetivos institucionais, comprometidos com o comportamento colaborativo entre equipes de diferentes áreas e de diferentes perfis. Líderes que promovam um ambiente que incentive e permita o diálogo, que estejam abertos a aceitar, receber e dar feedbacks. Que dê aos liderados a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, assegurando que os mesmos se sintam ouvidos e reconhecidos. Há ainda necessidade de elaborar diagnósticos precisos para evitar conflitos e ruídos na comunicação, visando sempre à melhoria do relacionamento interpessoal mesmo em trabalho virtual pois um ambiente organizacional favorável contribui para o aumento da produção, facilita o planejamento, melhora a comunicação interna e as relações de trabalho aumentando assim a confiança e auto estima dos colaboradores. Dessa forma, é preciso traçar ações de melhoria da ambiência organizacional. É um momento propício para que os líderes exercitem mais o “ouvir” do que o “falar”.

O TRABALHO NA MODALIDADE HOME OFFICE

Diante do cenário pandêmico no Brasil, em meio a medidas de isolamento e de prevenção do emprego e da renda, diversas empresas e órgãos públicos têm aderido à utilização da tecnologia digital, como o *home office* e o teletrabalho (DELGADO; ASSIS; ROCHA, 2020).

Porém, Souza (2021) alega que a maior parte dos trabalhadores brasileiros não possui condições de exercer essa modalidade laboral, principalmente os menos favorecidos financeiramente, uma vez que, na maioria das vezes, essa parcela significativa de indivíduos não possui estrutura adequada para trabalhar em casa ou precisa realizar atividades que não coincidem com o trabalho à distância.

Souza (2021) afirma ainda que até mesmo aqueles que têm potencial de realizar o home office enfrentam dificuldades, tendo em vista a necessidade de conciliar metas e resultados à sobrecarga de tarefas profissionais e do trabalho doméstico.

Embora o teletrabalho e o home-office tenham sido autorizados e preferidos para o momento, principalmente em razão do isolamento social, Martins, Lippe Monteiro Junior (2020) pressupõem que essa modalidade digital terá expressivo crescimento na fase pós-pandemia, sendo inúmeras as vantagens na perspectiva empresarial. Porém, traz consigo impactos negativos para o trabalhador, especialmente no que diz respeito à tendência crescente de eliminação e precarização de direitos trabalhistas e ao fim da efetiva distribuição do tempo entre a jornada laboral e o tempo livre.

De acordo as informações demonstradas por Albertini (2019), discorrem sobre as vantagens do teletrabalho:

- Redução de custos;
- Flexibilização;
- Agilidade nos processos;
- Motivação dos funcionários;
- Aumento de produtividade

Nesse sentido, de acordo com os dados apresentados, constata-se que algumas entidades têm cogitado a adoção de espaços menores e a divisão da equipe em uma parcela de trabalhadores sob o modelo presencial e outra sob a forma remota. Albertini (2019) também ressalta que o trabalho em sua forma digital traz aumento da produtividade e a configuração de uma relação baseada em confiabilidade.

Dessa forma, observa-se que a pandemia trouxe uma diversificação de concepções no sentido de criar possibilidades utilizadas através do mecanismo digital, fazendo com que empresas e pessoas tivessem que se adaptar ao trabalho e ao estudo remotos e em suas residências. Houve um aumento expressivo de conferências e reuniões on-line, sujeitando as pessoas a reestruturarem os ambientes internos de suas moradias para que conseguissem trabalhar de uma maneira mais dinâmica.

As desvantagens apontadas através da pesquisa de Júnior e Silva (2018) seguem a seguir:

- Infraestrutura tecnológica dos funcionários;
- Velocidade da internet;
- Separação do trabalho com as atividades domésticas;
- Monitoração de resultados;
- Integração com os outros profissionais da equipe.

São evidentes, como foi mencionado, os fatores desafiadores para a utilização e adequação do teletrabalho para os servidores. Mesmo assim, de acordo com este estudo, foi verificado que, no que diz respeito a essa configuração, os pontos positivos são mais significativos do que os pontos negativos. Um dos apontamentos na pesquisa de Júnior e Silva (2018) é o fator relacionado à mobilidade urbana. Os indivíduos, muitas vezes, consomem muito do seu tempo no transporte público ao deslocar-se da sua residência ao trabalho e, graças ao teletrabalho, isso se torna desnecessário.

Quadro 1. Vantagens e desvantagens do Home Office para o colaborador

Vantagens	Desvantagens
Maior autonomia e responsabilidade; Aumento do convívio familiar e social; Flexibilidade na jornada de trabalho; Ausência de deslocamento e redução de custos; Melhor aproveitamento do tempo; Maior concentração no desempenho das tarefas;	Isolamento Social; Dificuldade de separar a vida pessoal e a profissional; Não estabelecer limites de jornada de trabalho; Riscos ocupacionais por não possuir mobiliário adequado para realização das atividades; Sedentarismo e possibilidade de doenças psíquicas.

Fonte: Autor

Como destaca Lizote (2020, p.5):

O teletrabalho é uma das modalidades de trabalho a distância mais utilizada em todo o mundo nesse período de isolamento social e se dá através de meios tecnológicos de comunicação e informatização. Podemos enfatizar que a caracterização da subordinação da relação de emprego no teletrabalho se constata na utilização desses equipamentos e ferramentas tecnológicas que interligam o empregador ao empregado. A subordinação deve ser quanto ao exercício da atividade e não em relação à pessoa do trabalhador. Essa subordinação é uma forma de controle da empresa sob o

empregado, contudo esse poder fiscalizador não é ilimitado, e os preceitos fundamentais da dignidade humana, tais como a intimidade e a privacidade devem ser sempre resguardados (art. 5, CF, X). Sabemos que o empregado se submete às prerrogativas de fiscalização contida em legislação trabalhista, que são de: direção, disciplina e regulamentação, mas esse poder controlador pautado no ordenamento jurídico deve se dar com cautela, respeito e resguardar a vida familiar, sexual e suas convicções políticas e religiosas. Os meios de comunicação e informática estão a todo vapor avançando no tempo e criando meios de fiscalização do trabalho virtual com seus mais avançados softwares.

Quadro 2. Vantagens e desvantagens do Home Office para a empresa

Vantagens	Desvantagens
Maior flexibilidade organizacional; Redução de custos; Redução do absenteísmo; Redução da rotatividade.	Dificuldade de monitoramento do ambiente ocupacional; Aumento de custo com infraestrutura e manutenção de equipamentos; Ausência de troca de experiências por convivência; Maior dificuldade de integração e trabalho em equipe.

Fonte: Autor

A privacidade e a intimidade do trabalhador não seriam atingidas pela utilização de instrumentos que controlam a produção, a jornada laboral, a gravação de reuniões, etc.? É imprescindível que as ferramentas e equipamentos de trabalho sejam disponibilizados pelas empresas, mas devido à pandemia, muitas foram pegadas desprevenidas e não forneceram tais ferramentas de trabalho (DELGADO; ASSIS; ROCHA, 2020).

Sendo assim, ressalta-se a vulnerabilidade do empregado, que se vê obrigado a utilizar de seu próprio equipamento de informática para exercer suas atividades de trabalho, acessando o software da empresa via internet domiciliar, ao mesmo tempo em que carrega em seu equipamento documentos, imagens e e-mails pessoais. Cabe salientar que a fiscalização ao empregado consta na Legislação Trabalhista e que, na Carta Magna de 1988, se resguarda a dignidade do ser humano. Dessa forma, é notório que conflitos surgirão, mas aos poucos as sociedades irão adaptar-se às novas configurações e conjunturas.

A MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DAS LIDERANÇAS NO HOME OFFICE

Segundo Aparecida Tokumi Hashimoto (2021), “o home office pode ocorrer em regime de teletrabalho, quando há o uso de tecnologia de informação e comunicação e o preenchimento dos demais requisitos previstos na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)” – na qual foi incluído sob a lei 13467 de 2017. Contudo, ainda de acordo com Hashimoto (2021), o teletrabalho não pode ser confundido com o home office, uma vez que essas duas modalidades se diferenciam na sua forma de execução, podendo o teletrabalho ser realizado em qualquer local e não apenas na residência do empregado. Porém, independentemente da variação de nomenclatura, incidem sobre esses dois formatos os mesmos requisitos na Legislação Trabalhista.

A gestão em Home Office se inicia com a compreensão das necessidades da equipe e, conseqüentemente, com o providenciamento dos recursos necessários para que os liderados realizem suas atividades. De acordo com Zivic (2012) e Barros e Silva (2010), os principais pontos da melhoria de gestão são:

- Aplicação de Feedback;

- Manter a comunicação sistemática e substanciais;
- Oferecer suporte à equipe;
- Estruturação de bom ambiente de trabalho;
- Definir regras e normas;
- Realizar reuniões constantes;
- Desenvolvimento do time;
- Implementar rotinas;
- Manter a equipe integrada e motivada;

Os principais resultados oriundos das ações realizadas de acordo com essa percepção operacional são os letramentos das metas, o entendimento dos objetivos da empresa, a preocupação do gestor em manter a equipe engajada, o auxílio no cumprimento das atividades, a motivação e o engajamento no trabalho. A boa relação entre líderes/liderados é uma condicionante essencial para uma boa gestão pois possibilita um melhor engajamento, comprometimento e conseqüentemente faz com que as organizações cumpram com seus objetivos estratégicos e seu “papel” na sociedade. Há necessidade de propiciar um senso de pertencimento ao ambiente e satisfação por parte de seus colaboradores, ou seja, gerar um sentimento de valor ao trabalho das pessoas.

Conforme prescrito na Lei, toda empresa possui responsabilidade sobre incidentes que venham a ocorrer durante a atividade laboral desenvolvida pelo seu colaborador. Segundo Ricardo Calcini e Leandro Bocchi de Moraes (2021), é preciso ter cautela na análise da ocorrência do fato, havendo necessidade de evidenciar que o dano causado surgiu em decorrência da atividade de trabalho.

Quadro 3. Competências e desafios para a liderança a distância

Competências	Organização; Metas e objetivos claros; Disciplina; Comunicação clara e objetiva; Agilidade, proatividade, solicitude; Equipe alinhada e treinada; Feedback constante; Flexibilidade; Reciclagem (realizar cursos, leituras...); Sensibilidade com o emocional do liderado; Utilizar a tecnologia a seu favor; Escuta ativa; Autoconhecimento e Inteligência emocional.
Desafios	Atingir metas; Avaliar o desempenho dos liderados; Comunicação de forma efetiva; Conquistar a confiança dos liderados; Inspirar e motivar a equipe; Manter a equipe com um desempenho favorável com os resultados; Manter-se presente mesmo em Home Office; Proporcionar o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional;

Fonte: Autor

O início do modelo de trabalho em home office aparenta ser, de certo modo, seguro, por não haver deslocamento e grande probabilidade de males que possam intervir no percurso ou ato laboral. Mas, ao contrário deste cenário, incidem algumas intervenções que devem ter orientação e implementação, visando a segurança do colaborador e sua rotina de trabalho, tais como:

- Alguns modos de controle de ergonomia possíveis dentro do ambiente doméstico;
- A delimitação da carga horária durante o ato laboral, e seus respectivos intervalos de descanso;
- A adoção, por parte da empresa, de uma metodologia de treinamento voltado às condutas laborais que visem melhor utilização ergonômica, desde a compra ou empréstimo de mobiliário adequado regulamentados em dispositivos legais, descritos na NR 17 (FAVERIN, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os objetivos deste artigo serem atingidos, constatou-se que o sucesso do trabalho remoto reinventou a forma de realização das atividades corporativas, bem como os espaços onde são efetuadas. Embora o vírus SARS-Cov-2 tenha alterado a maneira como muitos indivíduos realizam seu trabalho, seja ele na forma presencial ou remota, infere-se que a sociedade se depara com um novo cenário laboral e interpessoal que converge em torno de um futuro pós-pandêmico com muito mais flexibilidade.

Observou-se também que a opção pela implementação efetiva do formato home office traz algumas nuances que levam em consideração alguns pontos de interessante negociação entre a empresa e seu colaborador. Com esse ponto inicial, deve ser elaborado seguindo todos os requisitos legais pertencentes à Legislação Trabalhista. Ainda que não seja um formato novo, é sim revolucionário, tendo em vista sua crescente implementação durante o período de isolamento social trazido pela pandemia da Covid 19.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, B. M. e GODOI, C.K. Análise Crítico-Comparativa das Abordagens de Liderança: proposta de um quadro sintético-comparativo. In: ENANPAD, XXXVIII Encontro da ANPAD, 2014. Rio de Janeiro.
- ANDRIOLO, F. As 8 principais competências de um líder. São Paulo: Revista Administradores, 2017.
- ALMEIDA, A.B. A influência da liderança no clima organizacional. São Paulo: Revista Acadêmica Conecta, 2017.
- BATISTA, Anderson Rodrigues; GIRARDI, Geraldo; Teletrabalho: estudo sobre a satisfação dos teletrabalhadores e seus gestores da área de vendas em uma empresa do setor de tecnologia da informação. S.I, 2020.
- BICHUETTI, José L. Gestão de Pessoas Não É com o RH. São Paulo: Larousse, 2011.
- CANASTRA, M.A.P. Liderar com competência, ou treinar competências de liderança. Teresina: UFPI, 2012.
- DRUMMOND.S.V. Confiança e liderança nas organizações. Ed. Cengage Learning, São Paulo,2007.
- DUTRA, Joel Souza. Competências. Rio de Janeiro: Gente, 2004.
- EICHINGER, R. W; LOMBARDO, M. M; CAPRETTA, C. C. *FYI: For Learning Agility*. 5. ed. Los Angeles: Korn Ferry, 2015.
- FARIAS, Leandro Pomper Mayer; CESV, Centro de Ensino Superior de Vitória; O Enquadramento Sindical Dos Empregados De Administradoras De Cartões De Crédito. Vitória, 2019.
- FARIA, M.F & Brandão, H.P. Competências relevantes a profissionais da área de T & D de uma organização pública do Distrito Federal. Revista de administração Contemporânea, 2003.
- FLEURY, A., Fleury, M. T.L. Estratégias empresariais e formação de competências, São Paulo: Atlas, 2001.

- GIRARDI, D. M; DALMAU, M. B. L. Administração de Recursos Humanos. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2015.
- GUIMARÃES, T. A. et al. Forecasting core competencies in the R & D environment. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MANAGEMENT OF TECHNOLOGY, 9., Feb. 2000, Miami. Proceedings... Miami: International Association for Management of Technology, 2000.
- HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: Editora da PUC, 1997.
- JACOBSEN, Alessandra L. Introdução à Administração. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2017.
- LIZOTE, Suzete Antonieta; TESTON, Sayonara Fátima; MARTENDAL, Brenda Castro; TOBIAS, Júlio César; ASSI, Sílvia Ribeiro; Bem-Estar Subjetivo e Home Office em Tempos de Pandemia. XX USP International Conference in Accounting. São Paulo, julho de 2020.
- KNAPIK, Janete. Gestão de Pessoas e Talentos. 2 ed. Curitiba: Ibplex, 2008.
- MATOS, Maria Heliadora Vieira Geraldine De; O Papel das Lideranças Institucionais na Motivação, Satisfação e Desenvolvimento Pessoal dos Colaboradores das CCAM - Uma Abordagem Comparativa. Braga, 2013.
- MAXIMIANO, Antonio C. A. Introdução à Administração. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MOSCOVICI, S. L'âge des foules. Paris: Fayard, 1981.
- OLIVEIRA, S. Geração Y: o nascimento de uma nova geração de líderes 2. São Paulo: Integrare, 2011.
- PECI, Alketa; A resposta da administração pública brasileira aos desafios da pandemia. Rev. Administração pública; Rio de Janeiro 54(4), jul. - Ago. 2020.
- PONTES, Célia Maria; O novo papel da liderança nas organizações. Fortaleza, 2008.
- SANDBERG, Jorgen. Understanding human competence at work: an interpretative approach. Academy of Marketing Journal, vol. 43, N°.1, 2000.
- SOBRAL, Filipe; CARVALHO, Juliana; ŁAGOWSKA, Urszula; FURTADO, Liliâne Magalhães Girardin Pimentel; GROBMAN, Miriam; Melhor prevenir do que remediar: o sensemaking da liderança nos tempos da COVID-19. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro 54(4):758-781, jul. - ago. 2020.
- TRAINING, D.C. Liderança, São Paulo: Editora Nacional, 2012.

L

LITERATURA INFANTIL E A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
CHILDREN'S LITERATURE AND THE ART OF STORYTELLING
LA LITERATURA INFANTIL Y EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS

Elizabete Lopes do Nascimento

NASCIMENTO, Elizabete Lopes do. **Literatura infantil e a arte da contação de histórias.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.175-181, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de rebater a valia da colocação dos gêneros textuais no processamento de ensino-aprendizagem, uma vez que acreditamos que eles colaboram, consideravelmente, no progresso do dialeto e funcionam como instrumento e ferramenta de trabalho para professores. O aprendizado com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, enquanto ferramenta educativa trabalha a maneira delineada no realizar discursivo e confirma que a dialeto ultrapassa as margens da maneira inteiramente linguística, ajudando para o progresso de capacidades, tanto linguística como formal e comunicativa. Percebemos durante esta pesquisa, que o treino com gêneros textuais é de necessária valia no processamento de ensino-aprendizado da língua. Por fim, o trabalho em sala de aula com os vários gêneros contribui para a criança ter acesso à língua em desempenho, o que permite ao aluno maiores condições para obter e elaborar vários textos.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Gêneros Textuais. Linguística.

ABSTRACT

This work aims to refute the value of placing textual genres in the teaching-learning process, since we believe that they collaborate considerably in the progress of the dialect and work as an instrument and work tool for teachers. Learning with textual genres in the teaching of Portuguese, as an educational tool, works the way outlined in the discursive performance and confirms that the dialect goes beyond the margins of the entirely linguistic way, helping to progress both linguistic and formal and communicative skills. We realized during this research that training with textual genres is of necessary value in the teaching-learning process of the language. Finally, the work in the classroom with the various genres helps the child to have access to the language in performance, which allows the student better conditions to obtain and elaborate various texts.

Keywords: Teaching-learning, Textual Genres, Linguistics.

ABSTRACTO

Este trabajo pretende refutar el valor de ubicar los géneros textuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que creemos que colaboran considerablemente en el progreso del dialecto y funcionan como instrumento y herramienta de trabajo para los docentes. El aprendizaje con géneros textuales en la enseñanza del portugués, como herramienta educativa, trabaja el camino trazado en la actuación discursiva y confirma que el dialecto va más allá de los márgenes del camino enteramente lingüístico, ayudando al progreso tanto de las habilidades lingüísticas como formales y comunicativas. Nos dimos cuenta durante esta investigación que la formación con géneros textuales es de valor necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Finalmente, el trabajo en el aula con los diversos géneros ayuda al niño a tener acceso al lenguaje en la interpretación, lo que le permite mejores condiciones para la obtención y elaboración de diversos textos.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, Géneros Textuales, Lingüística.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva educativa, percebe-se que as teorias mais recentes de aprendizagem de dialeto reiteram o papel dos gêneros textuais no ensino de linguagem, no momento em que usados como ferramenta para a vida comunitária, assinalando o comprometimento e a atenção da instituição de ensino em difundir ao dialeto como observável a partir de um gênero e a valia desse gênero na vida não acadêmica do indivíduo.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Métodos Curriculares Nacionais (PCN) são metas e incisivos, no momento em que tratam da instrução e da divulgação do dialeto enquanto gêneros textuais nas escolas, porém por este alarde é preciso comunicar que esse recurso educativo, indispensável às aulas de linguagem, são textos localizados na vida diária, com padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, metas enunciativas e estilos diversos (MARCUSCHI, 2008).

Nos panoramas do letramento, a qualidade trabalhada pela instituição de ensino deu lugar a uma propensão de formadores de teoria, ou seja, as teorias do letramento vêm revelando, em detalhes cada vez mais instigantes, a natureza sócio-histórica da forma de escrita.

O letramento, intuito ampliado da alfabetização, possibilita ao principiante a alçada da utilização do texto e do hábito em suas atividades cotidianas e, para que esse aluno se aproprie da agilidade de adaptar o texto e o hábito nos costumes sociais, faz-se preciso o comportamento do texto. A partir deste conceito, as crianças precisam de norteamentos para suas leituras, é preciso que exista em dependência de exposição técnicas para o treino, gerando dessa maneira, a alçada dos conteúdos por parte dos alunos. O educador possui o papel de muita valia neste processamento, uma vez que serão as técnicas e a didática do mesmo que possibilitaram a criança em seu progresso.

No caso da nossa população brasileira, é muito valorizado o papel da leitura e escrita. Ao longo bastante tempo apenas houve a receio nas instituições de ensino, mais rigorosamente nas classes ditas de alfabetização, de que os alunos aprendessem as técnicas referentes ao inscrever e ao ler sem observar a valia de adaptar a leitura e escrita nos costumes sociais das crianças para a formação das mesmas enquanto os membros da sociedade letrada. O letramento se constrói com o treino de escrita e leitura dentro de um entrecho que faz parte da vida tangível das crianças, além de alfabetizar somente.

De acordo com Marcuschi (2008), conceitos sobre os gêneros textuais, existentes de diversas formas como costumes sociocomunicativos, são dinâmicos e apresentam variações nas suas construções, o que acaba gerando mais gêneros textuais.

LITERATURA INFANTIL E A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A definição do que é um gênero textual pode, por vezes, se confundir com os tipos textuais. Na direção correta da compreensão destes termos, entende como gênero textual, os diferentes formatos que um dado texto assume para desempenhar suas funções sociais (WITTKE, 2012).

O autor *loc. cit.* destaca que, portanto, seguindo tal linha de pensamento, é possível compreender o gênero textual como “artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem” (WITTKE, 2012, p. 21). Ainda segundo o mesmo autor, o que diferencia um gênero textual do outro são suas caracterizações, como vocabulários específicos e empregos sintáticos, em conformidade com o papel social que exercem.

Ainda segundo Wittke (2012):

Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de

reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais (WITTKE, 2012, p. 21).

Nesse sentido, Brait (2002) *apud* Wittke (2012) destaca que a utilização dos gêneros textuais no ensino de literatura deve considerar os diferentes aspectos sobre cada um; o processo de produção, a circulação e a recepção. Assim, se faz necessário compreender sobre cada um dos principais gêneros textuais, nas subseções abaixo.

Para Farias (2014), o gênero textual é, na verdade, uma questão de uso e a tipologia uma questão de forma. Wittke (2012) corrobora com o citado, conforme abaixo:

Partindo do princípio de que o gênero textual é uma questão de uso, e a tipologia textual, de forma, quando nos referimos à segunda modalidade, lembram-nos das três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e formal de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor: narração, descrição e dissertação. Enquanto a narração tem como principal intenção contar uma história; a descrição tem o objetivo de apresentar, classificar e/ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local etc.; já a dissertação tem como objetivo informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo ou opinativo. Em abordagens teóricas atuais, o terceiro elemento tem sido denominado de argumentação (outros autores dividem a dissertação em argumentação e exposição), e duas novas categorias textuais foram acrescentadas às três anteriores: o diálogo ou conversação (em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores) e a injunção (modalidade em que o produtor manifesta a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, intenciona passar instruções, orientações de como fazer) (WITTKE, 2012, p. 22).

Nessa perspectiva, Wittke (2012) destaca que à medida que as modalidades textuais circulam na sociedade, elas passam a desempenhar o papel de gêneros textuais, de modo que seja ampliado seu círculo de atuação.

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Em seu livro sobre gêneros textuais, Farias (2014) elenca oito gêneros textuais que se encaixam na categoria de orais, cujo uso é atualmente adotado nos trabalhos pedagógicos.

O primeiro gênero textual destacado por Farias (2014) é a comunicação oral. De acordo com o autor *loc. cit.*, essa consiste “na apresentação oral de tema específico, por um indivíduo ou mais pessoas, para uma plateia definida” (FARIAS, 2014, p. 21). Ainda segundo este autor, em salas de aula este gênero se expressa nas apresentações avaliativas dos alunos e, até mesmo, nas aulas dialogadas ministradas pelo professor.

O segundo gênero destacado por Farias (2014) é a conferência, que se difere do primeiro, supracitado, para o orador ser contratado ou convidado para expor um dado assunto científico, literário e polêmico. Já o debate, segundo o autor *loc. cit.*, consiste em uma conversa entre os atores sociais envolvidos, utilizado na prática didático-pedagógica para que o educador possa receber como retorno, aquilo que os alunos compreenderam sobre um dado tema explanado.

Farias (2014) ainda menciona o depoimento como um gênero textual importante para o âmbito educacional, porém é mais utilizado no jurídico e policial. Segundo o autor *loc. cit.*, em juízo, um depoimento é um relato oral sobre um determinado fato, que pode ou não ser transcrito por um escrivão:

O depoimento é mais utilizado no âmbito jurídico e policial. É um relato oral de testemunha ou parte sobre determinado fato cujo conteúdo esteja relacionado com os interesses de quem profere ou serve como prova testemunhal. Em juízo, o depoimento é aquilo que uma ou mais testemunhas afirmam verbalmente. Em delegacias de polícia, os depoimentos orais são registrados pelo escrivão policial para encaminhar para autoridade competente (FARIAS, 2014, p. 22).

Em continuidade à definição dos gêneros textuais, Farias (2014) define a entrevista como uma conversa que pode ser aplicada em diferentes contextos, a partir de uma técnica e cujo objetivo é, geralmente, a seleção de um determinado candidato a um determinado cargo. Segundo o autor, a entrevista também pode atuar no âmbito informacional, como àquelas realizadas por jornais e revistas.

Outro gênero destacado por Farias (2014) é a exposição oral, que apresenta características análogas às da comunicação oral. Já a palestra, segundo o autor *loc. cit.*, é um gênero análogo à aula, que geralmente é dirigida a um público específico. Por fim, o autor ainda destaca o relato de experiência que, nada mais é, do que uma narração verbalizada.

GÊNEROS TEXTUAIS IMPRESSOS

De acordo com Farias (2014), os gêneros textuais impressos podem ser inúmeros e, por isso, ele os agrupa em sete tipos de discursos: acadêmico; religioso; jornalístico; publicitário; literário; cotidiano; e escolar. Segundo o autor, a tirinha, a notícia, a charge e até a crônica são gêneros textuais que fazem parte do discurso jornalístico.

Sobre esses, Farias (2014) destaca que a tirinha está geralmente presente em quase todos os jornais impressos e, normalmente apresenta de três até quatro quadros, cujo texto tem uma característica sincrética que alia a linguagem verbal da linguagem visual; já a charge utiliza principalmente a linguagem visual para ridicularizar uma determinada situação.

Ainda segundo Farias (2014), a crônica se caracteriza pela crítica que faz à sociedade, tendo sido amplamente utilizada por escritores muito famosos:

Crônica - consiste em uma reflexão crítica a partir de um fundo cronológico, ou seja, de algum acontecimento do cotidiano social. Quase todos os veículos jornalísticos possuem um cronista. Há escritores que ficam conhecidos e consagrados a partir da qualidade das crônicas que publicam. É o caso de Moacyr Scliar, Luís Fernando Veríssimo, Martha Medeiros e Fernando Sabino. Leia um exemplo de crônica, de Fernando Sabino (FARIAS, 2014, p. 26).

Já no que tange o discurso, Farias (2014) destaca o anúncio; o cartaz; e o panfleto como os mais comumente trabalhados nas escolas. Segundo o autor *loc. cit.*, o anúncio tem caráter informacional; o cartaz tem um caráter de divulgação; e o panfleto apresenta um texto publicitário curto e informativo.

No âmbito do discurso acadêmico, os quatro mais utilizados são a monografia; ou artigo científico; o resumo; e a resenha. Para Farias (2014) a monografia se diferencia do artigo científico pela estrutura mais coesa da segunda. Já a resenha e o resumo, ainda segundo o autor *loc. cit.*, se diferencia um do outro porque enquanto o primeiro se caracteriza por um texto curto

indicando ou não uma dada leitura; o segundo versa sobre as partes mais relevantes da obra apresentada.

Já no discurso literário, Farias (2014) destaca quatro gêneros textuais: a biografia, o poema, a fábula e o conto. Segundo o autor, a biografia se caracteriza pelo registro escrito de uma narração oral, que pode ou não ser organizada cronologicamente. Ainda segundo o mesmo autor, o poema se trata de uma composição em versos e estrofes que, geralmente, apresenta rima.

Ainda segundo Farias (2014), a fábula é uma narrativa bem breve, escrita em verso ou em prosa, cujos personagens são, normalmente, animais e que, ao final, há sempre uma conclusão moral e ética para o leitor.

Por fim, o conto, segundo Farias (2014), é uma narrativa muito utilizada na literatura e que apresenta uma boa descrição do tempo, espaço e personagens.

Já no que se refere aos gêneros textuais de discursos cotidianos, Farias (2014) destaca as listas de compra, os bilhetes, as cartas, as receitas, dentre outros. Ainda segundo o autor *loc. cit.*, um bilhete se diferencia de uma carta pela simplicidade e informalidade de apresentação e escrita do primeiro. Por fim, no discurso escolar o mesmo autor destaca as provas; os livros e as apostilas.

GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

Segundo Marcuschi (2004) *apud* Farias (2014), com o avanço tecnológico surgiram gêneros textuais digitais antes não vistos. Esses, normalmente, apresentam alguma menção a textos orais ou impressos, e, portanto, podem também ser mencionados como uma intertextualidade.

Faria (2014) destaca alguns destes gêneros: o chat, cujo objetivo é transcrever uma conversa que antes seria via oral; o blog, que se assemelha aos diários pessoais, porém agora virtuais; os e-mails, que se aproximam das cartas, bilhetes e documentos oficiais; as videoaulas que substituem as aulas dialogadas expositivas orais; as videoconferências, que enfatizam o diálogo; e as *web pages* digitais, como por exemplo revistas *online*, que se aproximam do texto jornalístico.

METODOLOGIA

O método pelo qual esta pesquisa foi conduzida foi uma revisão bibliográfica, principalmente inserida no meio acadêmico, com o objetivo de avançar e atualizar o conhecimento por meio da investigação científica de trabalhos publicados. Para Andrade (2010), a pesquisa bibliográfica é uma habilidade essencial nos cursos de graduação, pois constitui a primeira etapa de toda atividade acadêmica. A pesquisa bibliográfica implica necessariamente em pesquisa bibliográfica preliminar, pois seminários, painéis, debates, resumos críticos e monografias estão indissociavelmente ligados à pesquisa bibliográfica.

Trata-se de um estudo descritivo, e segundo Silva & Menezes (2000), o visa descrever o estabelecimento de relações entre características ou variáveis de uma determinada população ou fenômeno. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários e observações sistemáticas. Por fim, é classificada como qualitativa e, segundo Silva & Menezes (2000), considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja,

a relação entre o mundo real e o mundo real. Há uma conexão inseparável entre eles. O mundo é o sujeito, a objetividade e a subjetividade do sujeito que não pode ser transformada em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais para o processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é uma fonte direta de coleta de dados, e os pesquisadores são uma ferramenta fundamental. O processo e seu significado são o foco principal do método.

Também foi realizado um estudo de caso, que, Gil (2008), afirma que o ser caracterizado por investigações profundas e exaustivas de objetos, de modo a possibilitar um conhecimento mais amplo e detalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os alunos constroem seus próprios conhecimentos e, por este motivo, os educadores precisam apresentar significado aos conteúdos passados para as crianças.

As práticas precisam ser motivadoras e o educador necessita passar confiança para seus alunos. Os gêneros textuais precisam ser adequados às necessidades de cada criança. Deste modo, este trabalho tratou a importância da inserção de gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem letramento e o quanto é fundamental disponibilizar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, favorecendo deste modo, o aprendizado além da influência na escrita e leitura.

O educador precisa escolher o modo adequado de conduzir seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem e se adaptar às necessidades dos alunos. Ele deve observar e incentivar os alunos a se expressarem, propondo atividades que geram prazer para os mesmos e que façam parte do seu conteúdo do dia a dia, proporcionando assim um aprendizado prazeroso.

Assim fica claro que os professores precisam assumir seu papel e visar à transformação da realidade relacionada ao processo de alfabetização, pesquisando e adquirindo novos conhecimentos relacionados aos métodos de ensino disponíveis para cada situação e, assim proporcionando um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

REFERÊNCIAS

- CYNTRÃO, S. H. No Title Biografia como Gênero: o alto literário. Cerrados: Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura, v. 21, n. 15, p. 17–22, 2006.
- FARIAS, A. DA C. Material impresso e gêneros textuais. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção. 1. ed. Dourados: Editora da UFGD, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais & ensino. DIONÍSIO, Â. P. MACHADO, A. R. e , M. A. (orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.
- MARTINS, G. A. & PINTO, R. L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Lei nº. 9.394Brasil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.
- RANGEL, Annamaria Piffero. Alfabetizar aos seis anos. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: 1985.
- SANTOS, S. P. DOS; ZINANI, C. J. A. Gêneros textuais e a leitura literária: a formação do leitor. (S. P. dos Santos, C. J. A. Zinani, Eds.) V. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Anais...Caxias do Sul: SIGET, 2009.

- SILVA, M. D. X. NASCIMENTO, S. DE S.; SILVA, M. R. As contribuições do Os gêneros textuais no estudo da língua portuguesa: uma combinação que dá certo. (M. D. X. SILVA, S. de S. NASCIMENTO, M. R. SILVA, Eds.) V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. Anais...Campina Grande: UEPB, 2015.
- SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de língua portuguesa no ensino médio brasileiro. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 15, n. 2, p. 387–418, 2012.
- SOUSA, C. G. DE literatura na sala de aula: desafios na contemporaneidade. In: COELHO, F. A. C.; SILVA, J. E. O N.; ARAUJO, L. D. (Eds.). *Literatura, leitura e gêneros textuais: contribuições do/ao ensino de língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 155–172.
- WITTKE, C. I. *Gêneros Textuais: perspectivas teóricas e práticas*. 1. ed. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- Zinani, C. J. A.; SANTOS, S. P. DOS. Ensino de literatura e gêneros textuais: um desafio de nosso tempo. (C. J. A. Zinani, S. P. dos SANTOS, Eds.) V. *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Anais...Caxias do Sul: SIGET*, 2009.

**METACOGNIÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE FORMULÁRIOS
APLICADOS À TURMA DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
INSTITUTO ADVENTISTA PETROPOLITANO DE ENSINO**
METACOGNITION IN THE CLASSROOM: ANALYSIS OF FORMS APPLIED TO THE
SIXTH YEAR CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL OF THE PETROPOLITAN
ADVENTIST INSTITUTE OF EDUCATION
METACOGNICIÓN EN EL AULA: ANÁLISIS DE FORMAS APLICADAS A LA CLASE
DE SEXTO AÑO DE ESCUELA PRIMARIA DEL INSTITUTO EDUCATIVO
ADVENTISTA METROPOLITANO

Robledo Moraes

MORAES, Robledo A **metacognição e a transição da primeira para segunda fase do ensino fundamental**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.182-194, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo principal apontar a relação da metacognição com a educação a partir da análise de um formulário aplicado para alunos do sexto ano do ensino fundamental. A partir dos modelos metacognitivos de Flavell (1979) e de Nelson e Narens (1996) aplicou-se um formulário para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental do Instituto Adventista Petropolitano de Ensino. Assim, pode-se notar as percepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem, sua consciência sobre como aprendem e sobre os métodos para superar as dificuldades que surjam durante o processo. Os alunos entrevistados corroboraram a teoria mencionando aspectos de suas vidas que contribuem para a aprendizagem. Alguns alunos não conseguem verbalizar sobre seu processo, sobre suas dificuldades e suas percepções.

Palavras-chave: Metacognição. Flavell. Nelson. Narens. Aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this article is to point out the relationship between metacognition and education from the analysis of a form applied to students in the sixth year of elementary school. Based on Flavell's (1979) and Nelson and Narens' (1996) metacognitive models, a form was applied to students in the sixth year of Elementary School at Instituto Adventista Metropolitano de Ensino. Thus, it is possible to note the students' perceptions about the learning process, their awareness of how they learn and about the methods to overcome the difficulties that arise during the process. The interviewed students corroborated the theory by mentioning aspects of their lives that contribute to learning. Some students are unable to verbalize their process, their difficulties and their perceptions.

Keys-works: Metacognition. Flavell. Nelson. Narens. Learning.

ABSTRACTO

El objetivo principal de este artículo es señalar la relación entre metacognición y educación a partir del análisis de una ficha aplicada a estudiantes de sexto año de primaria. Con base en los modelos metacognitivos de Flavell (1979) y Nelson y Narens (1996), se aplicó un formulario a estudiantes del sexto año de la Enseñanza Fundamental del Instituto Adventista Metropolitano de Ensino. Así, es posible notar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, su conciencia sobre cómo aprenden y sobre los métodos para superar las dificultades que se presentan durante el proceso. Los estudiantes entrevistados corroboraron la teoría al mencionar aspectos de sus vidas que contribuyen al aprendizaje. Algunos alumnos son incapaces de verbalizar su proceso, sus dificultades y sus percepciones.

Palabras clave: Metacognición. Flavell. Nelson. Narén. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de estudar como os processos cognitivos acontecem nas crianças, John Hurley Flavell deu início às suas pesquisas sobre a relação da memória e os processos de

aprendizagem. Suas descobertas serviram de base para a definição da metacognição e contribuíram para um aprendizado mais eficiente e autônomo. Flavell (1979) chamou atenção para os estímulos capazes de reforçar a autoestima e de tornar a criança mais confiante ao protagonizar o seu aprendizado.

A metacognição seria o Assim, pode-se definir a metacognição como o voltar consciente do pensamento sobre si mesmo. Entende-se que quando o indivíduo age de modo consciente, conhecendo seus processos de aprendizagem ele pode superar quaisquer obstáculos que possam surgir e ter um aprendizado mais eficiente. Ao observar a relação de crianças com a aprendizagem, nota-se que algumas não possuem consciência do que realmente sabem ou não conseguem verbalizar esse saber, por isso essa pesquisa elaborou um estudo com alunos do sexto ano através de formulários com perguntas sobre o processo de aprendizagem. O ano escolar foi escolhido por ser, justamente, marcado pela transição entre a primeira e a segunda fases do Ensino Fundamental.

Flavell desenvolveu seu modelo metacognitivo no qual se considerou o objetivo cognitivo, experiência metacognitiva, conhecimento metacognitivo e ações cognitivas. Dito de outro modo, o modelo de Flavell considerava o conhecimento que se deseja adquirir, a escolha consciente de métodos e caminhos mais certos para se atingir ao objetivo estabelecido, e aquilo que se faz, enquanto se aprende, inclusive a avaliação do processo. À medida que os anos passaram, outros pesquisadores deram suas contribuições para os estudos da metacognição, como Nelson e Narens (1996) que ressaltaram a importância do mediador no processo de aprendizagem. Além disso, nesse segundo modelo, os autores consideram os níveis “meta” e “objeto” e o “fluxo de informação”, donde a necessidade de um monitor, além da importância da autorregulação.

Diante disso, a proposta metacognitiva pode se ancorar pelos documentos brasileiros que legislam sobre a educação, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos desenvolverem ao longo da vida escolar. Consoante a esse documento, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que regulamenta toda a rede de ensino e os projetos pedagógicos. Entre as habilidades elencadas pela legislação, algumas dizem sobre a utilização dos conceitos sociais, históricos, culturais, digitais e físicos que fazem parte do mundo da criança, além das habilidades de reflexão e análise crítica.

Assim, este trabalho foi desenvolvido pensando nas estratégias metacognitivas e nas suas possíveis contribuições para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das crianças na transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, verificar-se-á a metacognição através da análise do formulário aplicado ao sexto ano.

DEFINIÇÕES DE METACOGNIÇÃO

Segundo Flavell (1979), a metacognição pode ser definida como o voltar do pensamento de modo consciente sobre si mesmo e sobre suas formas de construir conhecimento. Quando o indivíduo compreende como se dá o seu processo de aprendizagem e quais meios ele dispõe para resolver problemas em sua aprendizagem, ele pode superar quaisquer obstáculos que possam surgir em seus processos ao longo da vida. Mais do que

aprender, o indivíduo precisa aprender como ele aprende para ter autonomia durante a sua aprendizagem e lançar mão de métodos mais apropriados que lhe levarão ao objetivo desejado.

Durante as pesquisas sobre a metacognição, a relação da memória e a aquisição de autonomia durante a aquisição de conhecimento acabaram com papel de destaque. Mediadores têm sua importância destacada, já que eles são responsáveis por estimular os aprendizes a se desenvolverem e adquirir autonomia. Tornando cômicos de seus processos e dos recursos necessários para que sua aprendizagem seja eficiente. O indivíduo precisa, primeiro, aprender a aprender para só depois aprender os conteúdos estabelecidos e determinados pela legislação para cada período letivo. O sujeito que domina sua aprendizagem pode ter seu aprendizado e desempenho melhorados. Com a ajuda de um mediador o indivíduo pode aprender a se autorregular e tornar-se pleno e pronto para usar as suas capacidades cognitivas.

No modelo de Flavell (1979) não havia uma hierarquia ou ordem para as etapas acontecerem. A experiência metacognitiva poderia acontecer em qualquer momento da aprendizagem; a experiência metacognitiva pode acontecer mais de uma vez no mesmo processo, pois, o indivíduo pode repensar as suas estratégias e modificar suas ações caso perceba insucesso. Anos mais tarde, quando Nelson e Narens (1996) elaboraram outro modelo de processo metacognitivo estabelecem que há hierarquia entre os níveis e que o fluxo de informação precisa ser monitorado e o indivíduo se autorregular, ou seja, ele precisa ter plena consciência de suas habilidades e capacidades aplicando-as da melhor forma possível, controlando e monitorando suas ações para que o objetivo cognitivo seja alcançado. O processo metacognitivo pode ocorrer tanto no “nível objeto” quanto no “nível meta” e a autorregulação acontece na passagem de um nível para outro.

Os processos metacognitivos vão se desenvolvendo conforme a criança cresce e é papel do mediador proporcionar o clima para tal, além de despertar motivação e estimular a autonomia. Em outras palavras, o mediador tem o papel de ajudar o indivíduo a estabelecer e entender o seu objetivo cognitivo e o que será necessário fazer para atingi-lo. Além de aprender a elaborar estratégias para superar os obstáculos que podem surgir, como já dito, o indivíduo precisa aprender a desenvolver estratégias e habilidades de pensamento.

Flavell (1970) chama atenção para o fato de que em alguns casos, a criança já usa a metacognição sem que se tenha consciência disso. Ora, quando uma criança compara seu aprendizado com o de um colega ou quando percebe que não aprendeu o conteúdo, ele está refletindo sobre seu processo de aprendizagem. Então, cabe ao professor, atuando como um mediador, ajudá-los a agir de modo consciente e saber escolher o melhor método para resolver as dificuldades de aprendizagem quando elas surgirem. Por isso, pode-se dizer que a teoria da Metacognição traz contribuições relevantes para educadores e educandos, auxiliando-os a desenvolverem suas competências e potencializar o processo de ensino aprendizagem.

Na escola os alunos passam por um processo de "enculturação" (Davis; Nunes, M; Nunes, C., 2005) que se refere a apropriação de uma cultura através da exposição a modelos aceitos (por imitação), explicações, interações e *feedbacks*. A criança precisa adquirir informações e saber empregá-las socialmente de modo certo nas situações cotidianas a partir de uma base conceitual sólida que permita articular informações para orientar suas ações. Assim, faz-se fundamental que as escolas, através dos mediadores, devem estimular e promover o raciocínio dos alunos; de modo que isso culmine na cultura do pensar e leve os alunos a

aproveitar melhor o que a escola pode oferecer, controlando suas impulsividades e ampliando sua capacidade de reflexão e planejamento.

Através do pensar o indivíduo pode desenvolver a sua percepção, atenção, simbolização, seleção, memória, transferência, avaliação, cujo produto é o pensamento (DAVIS; NUNES, C; NUNES, M, 2005). Se uma atividade mental se volta para desenvolver problemas, ela é chamada de raciocínio, partindo de princípios e evidências para se chegar a uma conclusão. Por isso, o indivíduo precisa ser estimulado a usar o pensamento para resolver problemas e a tomar decisões a partir de análises precisas entre os fins pretendidos, os caminhos percorridos e os resultados encontrados. Diante de divergências, é preciso que se selecione e empregue de forma deliberada, no cotidiano da sala de aula, um vocabulário capaz de nomear e representar modalidades de pensamento, permitindo alcançar aquelas de nível mais elevado. Cabe, nesse caso, empregar palavras e conceitos que possibilitem não apenas um uso mais preciso, como também uma explicação mais acurada acerca do que se passa durante a atividade intelectual. Por tanto, a metacognição permitiria que se introduzissem conceitos como auto apreciação e autocontrole, tornando possível trabalhar as diferenças pessoais para impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

Assim, pode-se dizer que “as variáveis que influenciam a compreensão de texto, como o conhecimento das superestruturas, a construção de macroestruturas e a utilização de ações cognitivas e metacognitivas, em maior ou menor grau, podem ser ensinadas de forma explícita e direta (JOU & SPERB, 2006, p.182)”, consoante a isso Pascualon diz:

Segundo Neves (2007) a metacognição é a gestão dos processos mentais conscientes de um indivíduo, equivalente à gestão da cognição e, para Freire (2009), a metacognição trata-se do conhecimento, controle e monitoramento que as pessoas são capazes de realizar acerca de sua própria cognição (PASCUALON, 2011, p. 4).

Ainda sobre isso Flavell (1979), diz que os processos cognitivos precisam de um monitoramento que ocorrem por meio de quatro classes de fenômenos, sendo-os: (a) conhecimento metacognitivo; (b) experiências metacognitivas; (c) objetivos (ou tarefas) e (d) ações (ou estratégias).

Esse conhecimento refere-se a cognição e a crença que temos sobre nossos processos, com suas diversas tarefas, objetivos, ações e experiências cognitivas, assim quando uma criança diz ser melhor em matemática do que a outra, ela está mostrando um conhecimento cognitivo, pois está falando sobre seu próprio processo de cognição. Nesse sentido, Flavell (1979) define a metacognição como quaisquer experiências cognitivas ou afetivas conscientes que podem acompanhar, ou pertencer a um empreendimento intelectual. Outro exemplo, é a própria sensação de não ter entendido algo que alguém acabou de explicar. O conhecimento metacognitivo pode oferecer meios mais fáceis e eficazes para se atingir os objetivos desejados.

Alguns fatores podem interferir no processo de aprendizagem de modo negativo ou positivo. Eles são:

- i) pessoas: tudo que se refere ao indivíduo protagonista da aprendizagem e às outras pessoas que estão inseridas no processo;
- ii) tarefa: entender como as variáveis podem contribuir para se chegar aos resultados encontrados;

- iii) ou estratégia: definir quais os caminhos mais eficazes para atingir determinados objetivos.

Quando o indivíduo tem uma experiência cognitiva consciente, ele tem uma experiência metacognitiva e, por isso, tais processos podem ter efeitos concretos tanto para adultos quanto para crianças. É importante destacar que experiências metacognitivas podem acontecer antes ou depois do processo cognitivo, um bom exemplo disso, é sentir incapaz de fazer uma prova antes de mesmo de começá-la. Se o indivíduo raciocina antes do processo, ele pode elencar os métodos mais eficientes para atingir seu fim. Esses aspectos dizem sobre o Modelo de Monitoramento Cognitivo (Flavell, 1979) no qual os objetivos cognitivos estão relacionados aos intuídos de um processo cognitivo.

Nesse sentido, Pascoalim (2011), estabelece como um bom exemplo disso, um médico pensando sobre qual a melhor forma de aliviar a dor de seu paciente. Ressalta-se ainda que, esses objetivos podem ser implícitos ou explícitos, declarados aos demais ou não e escolhidos tanto pelo próprio sujeito quanto por terceiros (um professor determina o resultado que o aluno deve alcançar).

Estratégias ou ações cognitivas são, segundo Pascoalim (2011), os comportamentos ou as cognições empregadas para atingir os objetivos traçados. Decidir entre ler um texto em voz alta ou fixar o texto, por exemplo. Nesse sentido,

Ribeiro (2003) comenta que as ações são como estratégias empregadas para aumentar a eficácia e estimular o progresso cognitivo. Tais estratégias podem ser cognitivas e metacognitivas. As primeiras estão relacionadas ao intuito de alcançar um objetivo cognitivo, isto é, são estratégias que visam o progresso cognitivo. Já as segundas estão relacionadas à avaliação do empreendimento, isto é, são estratégias que visam o progresso do monitoramento cognitivo (Flavell, *et al.*, 1999; Ribeiro, 2003 apud PASCOALIN, 2011, p.17).

Assim, por exemplo, ler um livro em outro ritmo e mais vezes para tentar entender, seria uma estratégia cognitiva enquanto refletir e avaliar esse processo e o sucesso obtido seria uma estratégia metacognitiva. Para Flavell (1979, 1987) crianças pequenas têm limitação em relação ao seu conhecimento sobre seu processo cognitivo e não conseguem monitorar sua memória, compreensão e outros aspectos de modo suficiente. Além disso, “a metacognição tem papel importante na aquisição de linguagem, na comunicação e compreensão oral, na leitura, escrita, atenção, memória, resolução de problemas e em vários tipos de autoinstrução e autocontrole (FLAVELL, 1979 apud PASCOALIN, 2011, p. 24-25).

A capacidade de crianças usarem seus recursos mentais evolui de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. À medida que as crianças crescem, suas habilidades para usarem os seus recursos cognitivos aumentam tanto quanto a habilidade para selecionar quais estratégias são melhores para se aplicar em cada situação. Considera-se que a partir dos sete anos essas habilidades podem ser melhor observadas (PASCHOALIN, 2011).

Na pré-escola e nos primeiros anos escolares, por volta dos cinco aos oito anos de idade, surgem os conhecimentos e habilidades metacognitivas de nível mais básico e depois dessa idade começam a se tornar mais complexos. Desse modo, pode-se dizer que o conhecimento metacognitivo e as habilidades evoluem com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. No início é importante que se tenham monitores para ajudar o indivíduo a se

desenvolver e aprender estratégias para resolver os problemas. Conforme ele se desenvolve torna-se apto para empregar técnicas e não precisa mais ajuda, atuando de modo autônomo em sua aprendizagem.

A metacognição pode ser relacionada à educação pela aplicação das habilidades metacognitivas, como o monitoramento que permite que o indivíduo mude de estratégia quando ela não está dando certo e estudantes que usam mais estratégias metacognitivas apresentam melhor desempenho. Além disso, o monitoramento metacognitivo pode ajudar o aluno a avaliar se compreendeu a informação e identificar em quais pontos teve dificuldade e elaborar estratégias para superá-las. Nas palavras de Pascoalin:

É plausível inferir que o aluno que apresenta a habilidade de monitoramento metacognitivo desenvolvida, em conjunto com o conhecimento de como utilizá-la nas situações de aprendizagem, pode tornar mais eficiente o aprendizado, uma vez que repetirá o estudo apenas daqueles aspectos mal compreendidos (PASCOALIN, 2011, p. 33).

Se o indivíduo domina as estratégias metacognitivas e precisa voltar a um conteúdo já estudado, ele o fará de modo mais preciso, pois saberá revisar os pontos nos quais teve dúvida e conseguirá elaborar as melhores estratégias para superar as dificuldades e resolver dúvidas. A educação com processos descentralizados da memorização, ensinando além do estabelecido no currículo, pode ajudar o indivíduo a desenvolver habilidades que usará ao longo da vida. As práticas escolares precisam estar voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a cultura do pensar.

Diante do que até aqui fora exposto convém mencionar a relação da metacognição com a educação, as suas possíveis contribuições. A educação brasileira possui documentos específicos que determinam o conteúdo e as habilidades que o indivíduo precisa desenvolver em cada fase escolar para se tornar um adulto pleno e consciente de suas potencialidades, podendo usá-las em situações cotidianas ao longo da vida.

METACOGNIÇÃO E A EDUCAÇÃO

A educação brasileira é regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Ele é constituído por um todo orgânico e progressivo de todos os conteúdos que são essenciais ao indivíduo desenvolver ao longo da vida escolar. Concomitante à BNCC há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que regula toda a rede de ensino das Unidades Federativas e os projetos pedagógicos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território nacional. Desse modo, pode-se dizer que:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018, online).

As competências gerais da educação básica estão definidas na BNCC e algumas tem relação direta com o conceito de Metacognição, por exemplo o trecho que diz que “a valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BNCC, 2018); ora, a metacognição prevê que os mediadores partam do conhecimento prévio dos alunos para construir os próprios. Além disso, ela prevê que se exercite curiosidades intelectuais, como a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade. O que a LDB e a BNCC fazem é estabelecer habilidades essenciais para se desenvolver independente do conteúdo abordado, da disciplina objeto. Cada currículo leva em conta a realidade de cada local, de cada região e por isso é específica de cada escola. Um trecho importante da BNCC que merece destaque por sem afim com a metacognição é:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14. Grifo nosso).

Por isso, pode-se dizer que a proposta metacognitiva, quando aplicada, pode auxiliar os professores a conseguirem que os alunos atinjam os objetivos esperados e elencados pela BNCC, tendo em vista que os objetivos da legislação são consoantes aos objetivos da metacognição. Além disso, tem-se o texto da LDB (1996) que diz:

Art.32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: O desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II-A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III-O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV-O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1996, p. 24, grifo nosso).

Em ambos os textos há referência à capacidade de aprender e a importância de se aprender a aprender. Note-se que em ambos os textos, há uma referência não ao aprendizado, mas à capacidade de aprender. Espera-se que os alunos desenvolvam suas habilidades e sua competência de aprender a aprender. Com a metacognição, o aluno conhecerá e aprimorará suas formas de aprender, buscando e desenvolvendo estratégias melhores conforme o objetivo cognitivo pretendido. Uma abordagem de ensino voltada para a metacognição oferece subsídios para que o aluno construa seus conhecimentos a partir de suas experiências, visão de mundo e saberes prévios. Desse modo, ele pode refletir sobre seus processos, entendendo como eles funcionam e tendo capacidade para explorá-los ao máximo.

Ademais, a BNCC indica que os conhecimentos construídos historicamente sobre o mundo físico, social, cultural e digital devem ser o ponto de partida para que os saberes sejam

construídos e expliquem a realidade, podendo ser aplicados a qualquer contexto. Ao final do ensino fundamental, o aluno precisa ter capacidade de avaliar as fontes e acessar as informações necessárias para resolver as dificuldades de aprendizagem que surgirem. Além de conseguir fazer conexões para atribuir significados e organizar conhecimentos, através de estratégias que os ajude a reter informações e usá-las. O desenvolvimento da motivação e autonomia no processo de aprendizagem e a colaboração com a aprendizagem dos colegas é parte fundamental do processo.

Nesse sentido, a metacognição pode ser um método auxiliar para os professores ajudarem os alunos a se desenvolverem plenamente e concluírem a educação básica com desenvolvimento pleno de suas habilidades e as capacidades estabelecidas pela legislação. O objetivo da metacognição é que o indivíduo se torne protagonista de seus próprios processos de aprendizagem e consiga se sair bem em todo empreendimento cognitivo ao longo da vida. Conseguindo estabelecer quais métodos usar e como superar as dificuldades que possam surgir, com uma abordagem de autorregulagem e automonitoramento.

Ao longo da vida escolar, o indivíduo desenvolve seus próprios meios de superar as dificuldades do aprendizado e resolvem seus problemas através de métodos metacognitivos. Cada aluno acaba elaborando sua estratégia e aplicando, seja pesquisando em livros, perguntando e pedindo mais explicações para a professora, vendo a aula novamente ou pedindo ajuda para os pais. O controle e o monitoramento podem ser exercidos pela professora com atividades de verificação de aprendizagem e sugestões de métodos, corrigindo erros e ajudando nas dificuldades.

O conhecimento metacognitivo é o conhecimento de determinados conceitos, práticas e habilidades que podem tornar os indivíduos mais autônomos e confiantes durante sua aprendizagem. Respondendo ao formulário, os alunos puderam analisar e refletir sobre seus processos que estão acontecendo, além de comparar as aulas de disciplinas diferentes. A professora guiou as atividades, avaliou e corrigiu os erros. Ao ministrar suas aulas, a professora pode guiar os alunos para que eles pudessem tanto construir seus próprios conhecimentos quanto avaliar esse processo, elaborando novas estratégias para atingir ao objetivo elencado.

Avaliando voltando o pensamento para sua aprendizagem eles podem desenvolver consciência e confiança. As estratégias que eles já possuem e traçam para atingir o objetivo cognitivo e superar as dificuldades quando e se elas surgirem. Essas estratégias podem ser pedir mais explicação, revisar o conteúdo, constituindo-se em processos que eles reconhecem como funcionais. Assim, a metacognição pode se tornar um excelente método para ajudar o indivíduo a se desenvolver e se tornar pleno de suas habilidades.

FORMULÁRIO APLICADO A ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A metacognição pode ser um excelente recurso a ser usado pelos professores para ajudarem os alunos a desenvolverem suas habilidades e competências, a fim de atender ao objetivo deste artigo elaborou-se um formulário para ser respondido por alunos do sexto ano do ensino fundamental. O intuito era extrair dados que pudessem mostrar a relação da metacognição na educação e alguns pontos abordados pelos teóricos aqui mencionados como Flavell (1979), Nelson e Narens (1996).

O questionário no formato de formulário *online*, através da ferramenta Google Forms, cujo link foi enviado para todos os alunos do sexto ano do ensino fundamental do Instituto Petropolitano Adventista de Ensino, foi respondido por aqueles alunos que se sentiram à vontade, assim ele foi respondido por 16 alunos com idade entre 11 e 12 anos, meninos e meninas. As perguntas tinham como alvo o processo de aprendizagem, a consciência sobre ele e os impactos psicológicos que ele pode exercer sobre as habilidades de leitura e alfabetização componentes da disciplina de Língua Portuguesa, tomada como parâmetro para esta pesquisa.

Ao elaborar as questões não se deixou de lado a compreensão do ensino-aprendizagem e a influência que ele pode sofrer de aspectos externos à sala de aula, como a cultura na qual a criança está inserida. Dito de outro modo, questões como a visão de mundo e a cultura na qual os alunos estão construindo foram abarcadas nesta pesquisa. Isso também foi considerado na análise das respostas dadas.

Uma das questões exigia que os alunos justificassem qual disciplina eles consideram ter mais relação com o seu cotidiano e desse modo, eles puderam refletir sobre o seu mundo e sobre a cultura na qual estão inseridos. No geral, as questões exigiam que o aluno atribuisse valor entre 0 e 10 considerando 0 como o valor mínimo e o 10 como o valor máximo. Perguntas como o quanto eles gostam de Língua Portuguesa eram seguidas de uma questão que exigia a justificativa dessa resposta. Assim, convém destacar algumas respostas que se destacaram por fornecer mais subsídios a essa pesquisa.

Num primeiro momento, considerou-se a afetividade e as emoções que são inerentes ao processo de aprendizagem, pedindo aos discentes que listassem as disciplinas que eles mais gostam para a que menos gostam. Em seguida, o formulário exigia que se ordenassem as disciplinas que eles têm menos dificuldade para as que têm mais dificuldades. Algo curioso é que alguns alunos consideraram a mesma disciplina como a que mais gostam e como a que tem menos dificuldade. A afetividade e as afecções ainda interferem no processo de aprendizagem, de modo que alguns alunos citaram a mesma disciplina para a que eles não gostam e para a que têm mais dificuldade.

Wallon (1941/2007) não dissocia a afetividade do processo de aprendizagem, de modo que ela pode ser considerada como “um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia”, além de ser fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Soma-se a isso o fato de que alguns alunos relacionam a disciplina que gostam com a didática da professora. Por exemplo, alguns alunos disseram gostar de Língua Portuguesa e não ter dificuldade porque a professora é legal. Também foi solicitado aos alunos que distinguíssem a disciplina que eles têm mais dificuldades e justificar. Mais de um aluno respondeu não ter entendido o que foi perguntado, o que pode ser inferido de suas respostas, isso evidencia a dificuldade que as crianças têm em avaliar o próprio processo de aprendizado.

Outro fator interessante para se destacar nesse sentido, é que alguns alunos disseram que gostam de determinada disciplina pelo jeito que a professora ministra as aulas, ou seja, os alunos relacionam as disciplinas e o processo de aprender com as emoções envolvidas no processo. Assim, se eles têm dificuldade em aprender ou não gostam da didática da professora, tendem a não gostar da disciplina e o contrário, se aprendem com um pouco mais de facilidade e gostam da didática, tendem a gostar da disciplina.

No que tange a disciplina que eles têm dificuldade, a maioria não conseguiu responder com certeza qual seria o conteúdo com mais obstáculos à aprendizagem. Além disso, a maior parte, não conseguiu identificar em qual assunto essa dificuldade está concentrada ou, ao menos, não possuem certeza se conseguem identificar. Alguns alunos gostam das disciplinas que possuem menos dificuldade de aprendizado ou têm menos dificuldade em aprender por gostar da disciplina. Houve aluno que justificou a não dificuldade, porque a professora é legal e que português é uma disciplina que se encaixa no cotidiano ao longo da vida.

Mesmo que em alguns casos, a Língua Portuguesa não tenha sido citada como a disciplina com menos dificuldade ou a que mais gostam, acabaram citando-a como a disciplina que tem mais relação com o cotidiano, justificando que tal disciplina é uma ferramenta de comunicação. Outros que disseram ter dificuldade em aprender essa disciplina seja pelo conjunto de regras a serem decoradas ou pela, aparente, ausência de afinidade, eles elencam a Língua Portuguesa como a disciplina mais importante e mais usada no cotidiano.

Além disso, em vários momentos alguns alunos tiveram dificuldades em compreender o que fora perguntado e ou não responderam ou responderam de modo incoerente. Nesse sentido, houve quem respondesse não ter dificuldade em aprender e ainda assim, atribuiu valor nove para o quanto possui dificuldade em aprender conteúdos relacionados à Língua Portuguesa. Em outras palavras, não possuem dificuldade em aprender, mas o valor para essa dificuldade foi quase o máximo na margem estabelecida. Ainda nesse sentido, alguns alunos alegaram não conseguir identificar o conteúdo que eles possuem mais dificuldade em aprender. Alguns dos alunos que sabem possuir dificuldade no aprendizado em determinada disciplina, mas não sabem precisar qual é essa dificuldade, responderam.

A questão sobre a identificação do caminho lógico, muitos responderam não conseguir percebê-lo entre os conteúdos ministrados em uma mesma disciplina. Em contrapartida, outros alunos não só disseram conseguir identificar, como deram exemplos coerentes — um dos alunos citou a Matemática como uma disciplina cujos conteúdos estão encadeados em uma sequência lógica, boa parte dos exemplos foram relacionados ao conteúdo relacionado a essa disciplina. Essa foi a questão que os alunos apresentaram mais dificuldade de compreensão, já que a maioria, mesmo respondendo que não conseguiam identificar o caminho lógico, responderam de modo coerente à pergunta. Poucos foram os alunos que disseram não conseguir perceber o percurso lógico e, de fato, não deram exemplos. Diante disso, pode-se dizer que eles não têm certeza sobre suas percepções e seus conhecimentos, eles não têm consciência do que sabem.

Para verificar a influência do meio externo à sala de aula na aprendizagem das crianças, uma das questões pedia que eles falassem sobre qual disciplina tem mais relação com o cotidiano deles. Boa parte respondeu ser a Língua Portuguesa, justificando o uso constante através da comunicação. Outra aluna, respondeu que a disciplina com maior relação é “Religião”, além dessa ser a disciplina que ela mais gosta e tem menos dificuldade. Sua justificativa é o fato de sua família ter o hábito de ler a palavra “Dele” e orar. O “encultramento” mencionado anteriormente é representado por essa resposta. O hábito que a aluna tem em casa de rezar e ler faz com que ela tenha mais facilidade na disciplina de “Religião”, que ela goste mais dessa disciplina e a considere com maior relação ao seu cotidiano.

Além desses aspectos, a afetividade e as afecções também interferem no processo de aquisição de conhecimento. Wallon (1941/2007) não dissocia a afetividade do processo de aprendizagem. Desse modo, a afetividade pode ser considerada como “um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” e seria fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, pode-se destacar também que alguns alunos disseram gostar da disciplina de português e não ter dificuldade porque a professora é legal. Em seguida, disseram que a Língua Portuguesa é muito difícil, o que denota uma incoerência nas respostas.

Em termos numéricos, 29,4% dos alunos entrevistados atribuíram valor mediano para o quanto gostam da Língua Portuguesa e 17,6% com valor entre 1 e 4. 23,5% mostraram ter grande dificuldade com a língua e 23,5% mostraram que não possuem dificuldade no aprendizado.

Sobre identificar a matéria específica que eles têm dificuldade, 47,1% responderam talvez e 29,4% responderam que conseguem e 23,5% foram enfáticos ao responder que não conseguem identificar o conteúdo com o qual eles têm mais dificuldade. Sobre prestar atenção na aula 88,2% dos alunos responderam que prestam atenção às aulas, 11% responderam com “talvez” e ninguém respondeu não prestar atenção. Sobre o caminho lógico, 41,2% disseram que conseguem identificar e 35,3% disseram não conseguir e 23,5% não tem certeza.

O controle e o monitoramento da professora com atividades e o modo de expor as informações, corrigir os erros e ajudar nas dificuldades foram fundamentais para que os alunos adquirissem o conhecimento sobre o assunto. Por isso, pode-se dizer que, de certo modo, a Sequência Didática ministrada pela professora tem um pouco dos dois modelos e foi considerada satisfatória pela professora, conforme pode-se notar por suas respostas ao segundo formulário.

Assim, conhecimento metacognitivo é o conhecimento de determinados conceitos, práticas e habilidades. Durante as aulas e até mesmo respondendo ao questionário os alunos puderam comparar as três aulas da sequência didática entre si e com as demais ministradas pela professora que não tinham a proposta de ser metacognitivas. Esse tipo de avaliação permite que uma tarefa seja guiada, avaliada e corrigida, por exemplo. Esse foi o papel da professora de língua portuguesa ao aplicar a sequência didática sobre advérbios. Ela apresentou o conteúdo e guiou os alunos para que eles pudessem tanto construir seus próprios conhecimentos quanto avaliar esse processo, elaborando novas estratégias para atingir ao objetivo elencado.

Através das respostas dadas pelos alunos aos formulários, nota-se um desenvolvimento da consciência do processo de aprender. Os alunos começaram a mostrar as estratégias que eles mesmos traçaram para atingir o objetivo cognitivo e superar as dificuldades quando e se elas surgirem. Alguns optam por revisar o conteúdo, outros por pedir mais explicações, porque são esses os processos que eles começam a reconhecer como funcionais.

Como mostrado em outro momento neste trabalho, os primeiros trabalhos sobre metacognição estavam voltados para a memória e a atenção, de modo que a metacognição seria o processo pelo qual o indivíduo poderia acompanhar o seu processo de aprendizado e as suas operações, ou seja, haveria um processo de autorregulação e de mediação que pode ser exercido pelo professor. O mediador teria um papel muito importante nesse processo, pois, seria ele o responsável por promover um clima favorável ao aprendizado e despertar a motivação e

autonomia. Nesse sentido, o formulário 2 respondido pela professora traz elementos de muito valor para essa pesquisa, pois vão de encontro a teoria aqui apresentada na medida em que ela mostra elementos distintos dos trazidos pelos alunos e reforçando, principalmente, a tomada de consciência dos alunos sobre o próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das definições de metacognição apresentadas por Flavell (1979) e Nelson e Narens e as suas contribuições para a educação, além das respostas dadas ao formulário convém estabelecer algumas considerações sobre a presença da metacognição na educação. Retomando o conceito de Metacognição de Flavell (1987), explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, ela seria a consciência de seu próprio processo de aprender, de seus estímulos de confiança e, claro, do afeto. Ainda nesse sentido, para Fonseca (2008), ela seria a interação entre os processos de aprendizagem. Assim, destaca-se nas respostas apresentadas pela professora justamente essa autonomia e consciência do próprio processo de aprendizagem. Quando os alunos respondem sobre o seu processo, eles não sabem justificar suas respostas sobre os valores atribuídos e sobre a percepção que eles têm do próprio processo.

Nosso pensamento tem a capacidade auto reflexiva, ou seja, ele pode pensar a si mesmo e elaborar estratégias para melhorar o seu desempenho e desenvolver habilidades. Estratégias metacognitivas de aprendizado são estratégias que tem como foco a aprendizagem e o que funciona para o sujeito que a coloca em prática.

Consciência que, aqui, tem o sentido de mobilizar os sistemas cognitivos para provocar uma mudança que resulte em conhecimento. Essa mudança precisa de um estímulo e um motivo para continuar. É preciso que o aluno seja estimulado durante todo o processo de aprendizagem, o que pode acontecer naturalmente quando o conteúdo aprendido tem relação direta com o cotidiano vivido pela criança. Assim, por exemplo, no formulário 1, a Aluna 13 respondeu que o Ensino Religioso é importante e se destaca na vida, porque ela e a família possuem hábitos religiosos. Por ser algo cultural, algo familiar, a visão que essa aluna mostra sobre essa disciplina é diferente da visão que os outros alunos mostraram. Como ela mesma destacou, em sua casa, a família sempre lê a Bíblia e tentam colocar em prática, então a disciplina mais importante e com maior relação com a vida dela, é o Ensino Religioso, seguido pela Língua Portuguesa. Essa motivação pode interferir no estado emocional do aluno e assim no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911, 1979.
- DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M.R. NUNES, César A. A. Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p 205-230, maio/ago. 2005.
- LINS, Maria Adelina Cavalcante Botelho. Caracterização dos Paradigmas e Entraves no Processo de Transição Escolar para o sexto ano do Ensino Fundamental no Brasil. In: *Diversitas Journal*. Santana do Ipanema: Al. 2019. V.4, n 3, p 914-924, set/dez.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF. 23 dez. 1996.
- NELSON, T., & NARENS, L. Why investigate Metacognition?. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 1-27, 1996

PASCUALO, Jussara F. Escala de avaliação da metacognição infantil: Elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos. 2011. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 148f.

METACOGNIÇÃO: OS MODELOS METACOGNITIVOS DE FLAVELL, NELSON E NARENS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

METACOGNITION: THE METACOGNITIVE MODELS OF FLAVELL, NELSON AND NARENS AND THE CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

METACOGNICIÓN: LOS MODELOS METACOGNITIVOS DE FLAVELL, NELSON Y NARENS Y SUS APORTES A LA EDUCACIÓN

Robledo Moraes

MORAES, Robledo. **Metacognição: os modelos metacognitivos de flavell, nelson e narens e as contribuições para a educação**. Revista Internacional Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.195-206, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explicar sobre as definições de metacognição e suas contribuições para a educação, considerando o aporte teórico de Flavell e Nelson e Narens. Em 1970 Flavell começou os seus estudos sobre a memória e o conhecimento dando pontapé a pesquisas sobre os processos de aprendizagem. Chamando atenção para o fato de que as crianças precisam, antes, aprender a aprender. Doravante em 1996, Nelson e Narens reelaboram um outro modelo metacognitivo chamando atenção para o papel do mediador durante o processo; cabendo a este indivíduo estimular e monitorar o processo até que os alunos desenvolvam por si mesmos a capacidade de autorregulação e monitoramento. Assim, a metacognição por ser definida como o voltar do pensamento para si mesmo, ou seja, a avaliação de como o processo cognitivo aconteceu, se conseguiu ou não atingir seus fins. Por essa abordagem o aluno aprende a usar as estratégias e a superar as dificuldades que podem surgir, tornando-se um sujeito ativo durante a aprendizagem.

Palavras-chave: Flavell. Nelson. Narens. Metacognição. Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to explain the definitions of metacognition and its contributions to education, considering the theoretical contribution of Flavell and Nelson and Nares. In 1970 Flavell began his studies on memory and knowledge, kick-starting research on learning processes. Drawing attention to the fact that children must first learn to learn. From now on, in 1996, Nelson and Narens re-elaborate another metacognitive model, drawing attention to the role of the mediator during the process; it is up to this individual to stimulate and monitor the process until students develop the capacity for self-regulation and monitoring by themselves. Thus, metacognition can be defined as the return of thought to itself, that is, the evaluation of how the cognitive process took place, whether or not it managed to achieve its ends. Through this approach, the student learns to use strategies and overcome difficulties that may arise, becoming an active subject during learning.

Keywords: Flavell. Nelson. Narens. Metacognition. Learning. Autonomy.

ABSTRACTO

Este artículo tiene como objetivo explicar las definiciones de metacognición y sus aportes a la educación, considerando el aporte teórico de Flavell y Nelson y Nares. En 1970, Flavell inició sus estudios sobre la memoria y el conocimiento, lo que dio inicio a la investigación sobre los procesos de aprendizaje. Llamar la atención sobre el hecho de que los niños primero deben aprender a aprender. A partir de ahora, en 1996, Nelson y Narens reelaboran otro modelo metacognitivo, llamando la atención sobre el papel del mediador durante el proceso; corresponde a este individuo estimular y monitorear el proceso hasta que los estudiantes desarrollen la capacidad de autorregulación y monitoreo por sí mismos. Así, la metacognición puede definirse como el retorno del pensamiento a sí mismo, es decir, la evaluación de cómo se desarrolló el proceso cognitivo, si logró o no alcanzar sus fines. A través de este enfoque, el alumno aprende a utilizar estrategias y superar las dificultades que se le presenten, convirtiéndose en un sujeto activo durante el aprendizaje.

Palabras clave: Flavell; Nelson y Narens; metacognición; Aprendizaje; Autonomía.

INTRODUÇÃO

John Hurley Flavell iniciou nos anos de 1970 seus estudos sobre a relação da memória com os processos cognitivos e a partir de seus apontamentos, a autonomia — conquistada por estímulos — sobre os processos cognitivos e sobre a forma de se atingir os objetivos cognitivos propostos passou a ser considerada como um fator importante no processo de aprendizagem. Seu trabalho deu início a pesquisas sobre a importância de aprender a aprender, para que o indivíduo tenha domínio sobre a sua aprendizagem e a capacidade de elaborar estratégias que podem facilitar o processo.

Doravante, outros autores, a partir de Flavell (1970), desdobraram-se sobre o assunto desenvolvendo o conceito de metacognição e as suas contribuições para a educação. Considera-se que quando o sujeito compreende a forma pela qual aprende, ele pode melhorar o seu desempenho e torna-se um ser humano pleno com suas capacidades cognitivas desenvolvidas, principalmente quando ele conta com a ajuda de um mediador. É nesse sentido que a proposta metacognitiva visa contribuir, auxiliando o aluno a aprender e dominar suas formas de aprender, de se monitorar e autorregular para atingir quaisquer objetivos cognitivos.

Flavell (1970), elaborou um modelo cognitivo que evidenciava a autonomia e a individualidade na aprendizagem, ou seja, cada indivíduo aprende de uma forma diferente e é preciso que ele conheça essa forma, para ser autor de sua aprendizagem e ter melhores resultados. Esse modelo passou a ser usado quando se dizia sobre a metacognição e as formas de se aprender, contudo em 1996, Nelson e Narens elaboraram outro modelo cognitivo no qual as etapas acontecem sempre do mesmo modo e acrescentou o papel do mediador ressaltando a sua importância.

Assim, atualmente usa-se o modelo metacognitivo desenvolvido por Flavell e o modelo cognitivo que fora desenvolvido anos depois por Nelson e Narens (1996), no qual o papel do mediador é não só abordado, mas considerado com importante para todo o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é conceituar a metacognição e os dois modelos metacognitivos — o de Flavell (1979) e o de Nelson e Narens (1996) — e frisar as contribuições que essa abordagem pode trazer para a educação.

MODELO DE METACOGNIÇÃO DE FLAVELL

Flavell inicia seus estudos sobre a memória e como ela se desenvolve ao longo da vida e nessa pesquisa cunha o conceito de metacognição, pois ele percebe que o pensamento tem a capacidade de pensar a si mesmo e se autorregular. Esse estudo inicial, resultou na publicação, nos anos de 1970, do artigo *First discussants comments: what is memory development the development of*, no qual chama a atenção para a relação da memória com o conhecimento e considera que a metacognição:

Proporcionará ao aprendiz não apenas a assimilação de conhecimento, mas o desenvolvimento de competências, de planificação e comunicação, de informação sistêmica e estruturada, buscando a compreensão do estilo e perfil cognitivo, a fim de fortalecer áreas já desenvolvidas e estruturadas, assim como alicerçar, motivar e sustentar as áreas que apresentam necessidade de atenção (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 146).

Nesse sentido, a metacognição pode ser conceituada como a consciência do próprio processo de aprender resultante de se conhecer e de ter consciência de si mesmo, de seus mecanismos cognitivos. Dito de outro modo, a metacognição é a capacidade de refletir de modo consciente sobre os próprios processos cognitivos e até mesmo sobre os processos metacognitivos. Nas palavras de Flavell (1976):

Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados” Ou ainda (e na mesma página), ‘metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto (Flavell, 1976, p 232, tradução nossa, apud Davis, 2015, p. 211).

Para Flavell, os processos metacognitivos vão se desenvolvendo conforme a criança cresce e é fundamental que ela esteja em um ambiente que proporcione o clima favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de sua autonomia. A criança precisa aprender a trabalhar suas emoções e ter motivação, objetivo e motivos dos processos cognitivos definidos. Além disso, a criança precisa aprender a elaborar meios para superar os obstáculos que podem surgir, ou seja, ela precisa elaborar estratégias e habilidade de pensamento para atingir os objetivos cognitivos estabelecidos.

Para tanto, considera-se o termo “aprender” com o sentido de mudanças de sistemas cognitivos cujo produto é o conhecimento. Para que essa mudança de sistemas aconteça é preciso motivação e um porquê para continuar. Entretanto, ressalta-se que, ainda que a motivação possa interferir no estado emocional do aprendiz e, por conseguinte, no aprendizado, ela não é intrínseca ao processo. Além disso, aprender não é um processo mecânico pelo qual se adquire conhecimento, mas é um processo trabalhoso e prazeroso cuja superação de obstáculos gera crescimento intelectual. O desenvolvimento pleno do ser humano tem a cognição como expectativa, mesmo que algumas vezes não se chegue ao resultado esperado.

Por isso, é fundamental que o indivíduo aprenda a aprender, para que ele domine seus processos e tenha resultados mais positivos, desenvolvendo-se intelectualmente. Nas palavras de Fonseca,

Aprender a aprender envolve focar a atenção para captar informações, formular, estabelecer e planificar estratégias para lidar com a tarefa, monitorizar a performance cognitiva, examinar as informações disponíveis e aplicar procedimentos para resolver problemas e sua adequabilidade (FONSECA apud BEBER; BERNADETTE; SILVA, 2014, p. 146).

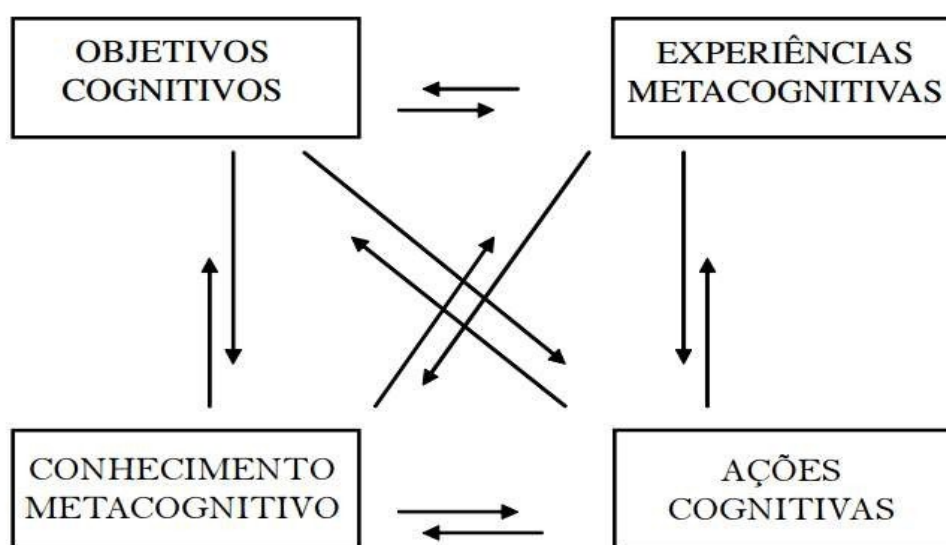
Ainda sobre as definições de metacognição, Beber; Bernadette; Silva (2014) a definem como o processo da aprendizagem do conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. É preciso que o sujeito esteja consciente de sua capacidade de adquirir conhecimento, pois assim, ele poderá desenvolver suas habilidades, competências e possibilidades, tentando superar suas limitações enquanto ser cognitivo. Conhecendo suas habilidades e limitações, o sujeito consegue elaborar melhor suas

estratégias de aprendizado, dominando as ações que serão necessárias para atingir seu objetivo, porque:

O controle e a regulação dos processos de cognição tornam o sujeito ativo no desenvolvimento das atividades, independente das experiências, recursos e estratégias utilizadas para aprender. O conhecimento metacognitivo coordena e controla de forma efetiva e eficaz as tentativas de aprendizagem, levando à resolução dos problemas (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 4).

Ainda para Flavell (1987), o conhecimento metacognitivo consiste em conhecimentos ou crenças sobre variáveis que atuam sobre nosso processo cognitivo, entendendo como variáveis pessoas, tarefas e estratégia, nesse sentido ele sugere um modelo de metacognição que considera as experiências e os processos particulares de cada indivíduo, ressaltando que o processo de aprendizagem nunca é igual. A cada vez que se aprende algo, pode-se relacionar com pessoas diferentes e de formas diferentes. Tome-se como exemplo aulas de língua portuguesa, cada aula, por mais que o conteúdo seja o mesmo, acontece de modo diferente. Assim, no modelo proposto por Flavell (1987) os elementos não seguem hierarquia. Eis o modelo sugerido por Flavell (1987), na figura 1:

Figura 1. Modelo de Metacognição de Flavell



Fonte: FLAVELL (1979,1987), adaptado por Mayor et al. (1995, p. 32 apud Jou 2006, p. 178)

Observa-se que o conhecimento metacognitivo e o conhecimento adquirido que se relaciona com o todo cognitivo, as experiências metacognitivas dizem sobre a consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada processo de aprendizagem. Os objetivos são as metas a serem alcançadas com cada empreendimento cognitivo. Já as ações cognitivas são aquilo que se faz para atingir as metas desejadas.

Flavell (1979) ao considerar as estratégias de aprendizado, distingue as que são cognitivas — dizem sobre o resultado das ações — das que são metacognitivas — dizem sobre a eficiência do resultado de uma tarefa. Como exemplo, considere a resolução de uma equação

matemática, a aplicação de uma fórmula para encontrar o valor de uma variável é uma estratégia cognitiva; ao realizar a equação substituindo o valor da variável pelo encontrado, com a finalidade de conferir se o resultado encontrado é o certo, é uma estratégia metacognitiva. Contudo, é importante ressaltar que um processo metacognitivo também é um processo cognitivo.

Flavell (1987) destaca que ao longo da vida, o indivíduo adquire conhecimentos sobre como sua cognição funciona. Nesse sentido, crianças tecem comentários sobre a forma como aprendem e até se comparam umas com as outras. Da mesma forma que se adquire conhecimento sobre sua afetividade e a relação desta com o processo de conhecimento. Assim, uma criança pode comentar sobre seu estado de espírito durante uma prova dizendo algo do tipo: “se eu não estivesse tão nervoso teria me saído melhor”. Outro exemplo disso, é a sensação que se tem de não estar aprendendo determinado conteúdo. Por isso, é importante que se conheça as variáveis que podem interferir em seu processo de aprendizagem e saber lidar com elas.

Nesse sentido, Flavell (1987) sugere que se crie modelos de Processamento de Informações para os vários aspectos da metacognição, pois esses modelos nos levariam a informações sobre o processo cognitivo e poderiam ser úteis para o monitoramento e regulação do processo de aprendizagem. Ele ainda destaca que o conhecimento de algo só aconteceria depois de se ter ciência também sobre o processo de aquisição de conhecimento. Dito de outro modo, para se aprender sobre algo, é preciso que se saiba como aprender esse algo, assim um analfabeto não poderia desenvolver um conhecimento metacognitivo sobre a leitura.

À vista disso, a metacognição se daria em dois níveis, um sobre coisas mais universais e do cotidiano e outro sobre problemas específicos de cada domínio. Durante o processo de aprendizagem haveria os objetivos cognitivos definidos e o indivíduo elaboraria e desempenharia estratégias e ações cognitivas, atingindo o fim estabelecido e adquirindo conhecimento e experiência metacognitivas. Importante ressaltar que no modelo de Flavell, esses componentes não têm uma ordem certa de acontecer e nem uma hierarquia, mas eles acontecem e são comuns a todos os processos de aquisição de conhecimento.

Para Flavell e Wellman (1977), haveria diferentes níveis de aprendizagem que iriam desde os principiantes até os eficientes. Assim, a criança pequena estaria no nível de aprendiz principiante universal. Esses níveis estão associados aos níveis de funcionamento da atividade mental na aprendizagem. Ao primeiro nível corresponderia os conteúdos da memória que se organizam por associação e por processos básicos inatos. Nesse nível, aprende-se os condicionamentos e automatismos. Exemplo, a criança aprende que se chorar terá a fome saciada.

Ao segundo nível, estaria o surgimento dos conhecimentos declarativos/semânticos, esquematizados segundo a estrutura cognitiva. Aquisição de linguagem. Ao terceiro nível, estratégias e métodos fracos e fortes utilizados voluntária e conscientemente através de processos cognitivos superiores. O que aconteceria quando se relaciona conceitos. Ao quarto corresponderia o nível metacognitivo e envolveria o conhecimento, consciência e controle dos níveis.

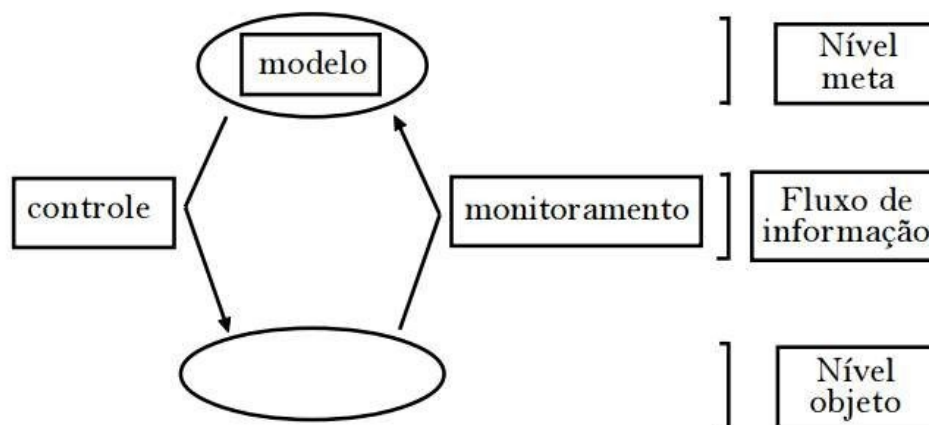
Esses níveis podem ser usados inclusive para avaliar as etapas de aprendizagem de um conhecimento novo. E assim, é possível identificar um aluno que desenvolva melhor suas habilidades e construa melhor o seu conhecimento.

O conhecimento metacognitivo pode contribuir para que se obtenha de modo mais fácil os resultados desejados. É importante que se conheça quais fatores podem interferir de modo negativo e positivo no processo cognitivo. Esses fatores podem ser: i) pessoas: tudo que se refere ao sujeito a quem o processo cognitivo em questão pertence e as outras pessoas que podem fazer parte do processo, crenças sobre o fato de que você aprende melhor ouvindo do que lendo. ii) tarefa: entendimento sobre as variáveis que podem contribuir para lidar com a tarefa influencia o resultado e o alcance dos objetivos. iii) ou estratégia: quais os caminhos mais eficazes para atingir determinados objetivos.

MODELO DE NELSON E NARENS

Em 1996, Nelson e Narens (1996) elaboraram um modelo de metacognição um pouco diferente do de Flavell, mas que atualmente funciona como um complemento dele. Nesse novo modelo, os autores destacaram o papel do monitoramento e os elementos obedecem a uma hierarquia na forma de acontecer. A Figura 2 representa o modelo elaborado por Nelson e Narens.

Figura 2. Modelo de Metacognição de Nelson e Narens (1996)



Fonte: Nelson e Narens (1996, p. 11)

Nelson e Narens estabelecem que o processo metacognitivo pode ocorrer em dois níveis distintos: “nível meta” e “nível objeto”. Este pode ser modificado por aquele através de informações retiradas dele. Essa ação recebe o nome de “saltar” e representa uma interrelação entre os níveis que é dada pela direção no fluxo da informação. Dito de outro modo, o “nível meta” retira informações do “nível objeto” e pode modificá-lo, esse “saltar” é uma interrelação entre esses dois níveis. Entre os níveis há uma hierarquia e o fluxo de informações entre eles acontece em termos de “controle” e de “monitoramento”.

Para que haja autorregulação, a informação deve passar do “nível meta” para o “nível objeto”. Diante das figuras 1 e 2 acima, pode-se dizer que o modelo de Flavell (1987) dá maior

ênfase para os componentes das estruturas do sistema metacognitivo e o modelo de Nelson e Narens (1996) enfatiza o fluxo de informação dentro do sistema. Assim, é interessante notar que com a metacognição o aprendiz torna-se espectador de seu próprio modo de pensar e das estratégias que usa podendo aprimorá-las, quando necessário, para atingir seus objetivos.

Esse processo de controle metacognitivo acontece, na maioria das vezes, em crianças pequenas com pouca participação consciente. À medida que o indivíduo se desenvolve e a vida se torna mais complexa, os processos metacognitivos vão se tornando mais conscientes. O mediador tem papel importante nesse processo, pois ele promoverá um clima favorável ao aprendizado. Também será ele que despertará a motivação e a autonomia. Para aprender é preciso saber como usar as estratégias do processo de aprendizagem, pois assim, será possível controlar as informações que o mediador utiliza. A aprendizagem pode ser mais eficaz quando há discussão sobre o aprender e o mediador exerce funções diferentes para ajudar os diferentes aprendizes a atingir seus objetivos. Conhecimentos colocados em níveis hierárquicos podem facilitar o aprendizado, ou seja, conhecimentos ordenados do mais simples para os mais complexos.

Considerando a importância de um mediador para ajudar o indivíduo a exercer sua autonomia, Beber, Silva e Bonfiglio (2014) destacam alguns papéis que podem ser exercidos por um mediador para que o aprendiz aprenda a ser ator de seu processo.

- a. Atender para o motivo;
- b. Partir do conhecimento prévio
- c. Dosar com qualidade adequada;
- d. Condensar os conhecimentos básicos;
- e. Diversificar as tarefas;
- f. Planejar situações para recuperação;
- g. Organizar e ligar uma aprendizagem a outra;
- h. Promover reflexão sobre conhecimento;
- i. Proporcionar tarefas cooperativas;
- j. Instruir planejamento e cooperação (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 147).

Nesse sentido, segundo BEBER; SILVA; BONFIGLIO (2014), em referência a Frison, “o educador inicia o processo de auxiliar o sujeito a aprender melhor, fazendo articulações e estabelecendo relações entre os saberes” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 147) cabe ao mediador criar um clima que seja favorável para que o indivíduo aprenda a criar e usar suas estratégias de aprendizado. O mediador tem por responsabilidade direcionar o aprendiz a trabalhar formas de superar os obstáculos que possam surgir e que são naturais ao processo de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, deve direcionar estratégias que levem o aprendiz à construção de seu próprio conhecimento, numa atitude ativa e coerente centrada na necessidade e na oportunidade de reflexão sobre o porquê e sobre a forma de fazer cada tarefa. Quando isso ocorre, a reflexão proporciona a construção da autorregulação, gerando a assimilação do processo pelo sujeito, muitas vezes, de forma despercebida (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p.148).

A autorregulação depende de desenvolver competências que irão permitir ao aprendiz saber o que ele realmente precisa aprender, organizar, planejar e desenvolver (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014). A autorregulação é uma auto-organização que precisa de cognição, emoção, motivação, objetivo e motivo. Desse modo, o mediador deve estimular estratégias que estimulem o aprender constante de formas diferentes. Por elas o aprendiz irá encontrar as melhores formas de fazer para superar os obstáculos. É função desses processos:

- a. Acentuar passo a passo a realização da tarefa- o que fazer e sua contextualização, objetivando auxiliar o sujeito a construir a reflexão e seus guias pessoais;
- b. Questionar, estimulando o sujeito à autorreflexão e ao diálogo, num movimento de argumentação e análise;
- c. Levar o aprendiz à cooperação, através do partilhar com o outro as ações num movimento de aprender recíproco, construindo estratégias pessoais para a aprendizagem;
- d. Levar o sujeito a formular hipóteses, experimentar e confrontar resultados numa atitude investigativa na solução de problemas;
- e. Analisar os procedimentos e reconhecimento da tarefa, valorizando o que foi realizado;
- f. Apresentar registro do plano de trabalho, de forma a ‘controlar’ o que foi realizado servindo como um plano individual de trabalho;
- g. Produzir material portfólio como registro do desenvolvimento das ações realizadas mostrando o que foi produzido (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 148).

Além disso, o mediador tem o papel de levar o aprendiz a compreender e experienciar a relação entre o que ele quer alcançar e o que é preciso fazer para alcançar tal fim. É preciso criar uma cultura de aprender a aprender. O que pode acontecer de forma conjunta na relação entre o mediador e o aprendiz. Nesse sentido, construir um conhecimento surge da capacidade de usar informações que podem facilitar o processo e a capacidade de aprender. Essas trocas acontecem na relação aprendiz-aprendiz, aprendiz-mediador-aprendiz, mediador-aprendiz, em todas, o mediador tem o papel de apontar o caminho, além de organizar e determinar espaços na rotina que serão adequados a cada atividade, promovendo a superação de possíveis obstáculos.

No modelo de Nelson e Narens (1996), além dos níveis de conhecimento é importante destacar que o fluxo de informação está entre eles e precisa de um monitoramento e de um controle. É preciso que se monitore essas informações para se chegar ao “nível meta”. Destacando ainda mais o papel do monitor que pode ser exercido por um professor.

METACOGNIÇÃO E EDUCAÇÃO

A teoria da Metacognição traz contribuições relevantes para educadores e educandos auxiliando-os a desenvolverem suas competências e potencializando o processo de ensino aprendizagem. É preciso ter informações e saber usá-las de modo certo nas situações cotidianas estabelecendo uma base conceitual sólida que permita articular informações para orientar suas ações. Donde é fundamental que as escolas estimulem e promovam o raciocínio dos alunos e a cultura do pensar, levando-os a aproveitar melhor o que a escola pode oferecer, controlando suas impulsividades e ampliando sua capacidade de reflexão e planejamento.

É frequente que a escola parta do princípio de que os alunos já sabem raciocinar e, desse modo, os professores acabam não se detendo ao fato de que os alunos precisam aprender a pensar e sobre como a aprendizagem pode acontecer. Os alunos precisam ser estimulados a resolver problemas inerentes ao processo de aprender e superar dificuldades que surgirem.

Os educandos precisam estar motivados a tomar decisões precisas sem ter medo de errar, analisando constantemente os fins pretendidos e os resultados encontrados. Eles não só precisam aprender a valorizar o processo como entender que é por seu intermédio que se pode chegar a decisões que podem levar ao objetivo cognitivo estabelecido. Nesse sentido, motivar é promover situações nas quais se doa energia para promover o esforço necessário para atingir o objetivo cognitivo estabelecido.

É importante frisar que os modelos metacognitivos de Flavell (1979), Figura 1 e o modelo de Nelson e Narens (1996), figura 2, são usados como um complemento, pois ambos trazem aspectos importantes ao processo de aprendizagem que precisam ser considerados. A proposta metacognitiva tem por finalidade auxiliar a aprendizagem e ajudar o indivíduo a ter mais autonomia em sua aquisição de conhecimento. Nesse sentido, a metacognição se faz pertinente ao contexto escolar, pois pode se constituir em uma ferramenta de auxílio aos professores em seu ofício de ensinar, não deixando de lado as formas de aprender e as possíveis interações que acontecem na aprendizagem.

Na sala de aula, os alunos precisam aprender o conteúdo e estão em constante interação com outros indivíduos e esta é uma forma de aprender, pois um aprendiz mais experiente pode auxiliar outro aprendiz, desse modo a relação aprendiz-aprendiz é importante. Tanto o mediador, quanto um aprendiz mais experiente pode mostrar formas de selecionar, elaborar, discutir, pesquisar, organizar, sistematizar e tomar decisões que podem tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, “a aprendizagem nem sempre é solitária, pois envolve a relação aprendiz-aprendiz, mediador-aprendiz e aprendiz-mediador-aprendiz, muito embora o aprendiz seja o protagonista do saber, independente dos desafios que se depara” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p.150).

Outro fator de destaque é o erro. Erros fazem parte do processo de aprender e podem ser o ponto de partida, segundo BEBER; SILVA; BONFIGLIO (2014), cabendo ao mediador levar o aprendiz a entender que errar, não é fracassar, “convém considerar que somente quem cometeu os erros pode corrigi-los, pois a função do professor é propor ações que ajudem os alunos a se autorregular” BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p.149). Dito de outro modo, os alunos precisam ser estimulados a desenvolverem suas próprias técnicas de aprendizado, testando para saber qual a que melhor funciona. Assim, quando o discente se depara com uma situação de dificuldade, ele mesmo pode mudar a técnica empregada e corrigir o que for necessário, sem que sempre haja o intermédio de outra pessoa.

O indivíduo que aprende a se autoavaliar e autorregular pode superar as suas dificuldades com mais facilidade e de modo mais eficaz. Nesse sentido, a função do mediador, ou do professor, é facilitar o conhecimento da forma como a autorregulagem e a autoavaliação podem ocorrer. De certo modo, esses processos são um diálogo consigo mesmo, sobre sua aprendizagem e precisa ser construído ao longo da aprendizagem. Por isso, tanto o educador quanto o aprendiz possuem um papel ativo no que tange a autorregulação e quando há um erro é preciso diagnosticar o que o tornou possível e corrigi-lo, considerando que ele pode ter sua

fonte no aluno ou no processo. “Se no aluno, este deve verificar sua rotina e as tarefas a serem realizadas na busca da superação das dificuldades; se no professor, este deve organizar seu planejamento e suas estratégias de ação” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 149), assim, os erros servem tanto para o professor quanto para o aluno aprenderem.

Soma-se a esses fatores o conhecimento prévio que além de fundamental pode determinar a aprendizagem na medida que pode se constituir na base do movimento de assimilação e compreensão de conteúdos mais complexos. Donde a importância de se estabelecer uma hierarquia entre os conhecimentos, começando pelos mais simples e indo para os mais complexos, ou partindo de conhecimentos previamente adquiridos para se construir outros. O indivíduo consciente de como se dá seu processo de aprendizagem deixa de ser apenas um receptor de informação e passa a protagonizar a construção de seu conhecimento, ou seja, o sujeito deve aprender a ser ativo e a necessidade de aprender deve estar nas atividades humanas tanto no que tange a cognição quanto ao que tange a motivação. Para protagonizar o movimento de aprender, o indivíduo precisa ter consciência de todas as possibilidades de seu processo, pois é isso que lhe dará autonomia nas interações.

A ação de aprender acontece com fatores cognitivos e metacognitivos com diversas ações cujo foco é o estímulo da superação de dificuldades e etapas nas quais o processo se constitui,

Portanto, quando a metacognição está presente, o aprendiz reconhece suas potencialidades e/ou dificuldades, ultrapassando limites e obstáculos. O avanço está na tomada de consciência do saber e do não saber, num processo constante de autoavaliação para alcançar a autorregulação (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 150).

Assim, Flavell (1979), estabelece um Modelo de Monitoramento Cognitivo que abarca as vivências cognitivas ou afetivas que podem acompanhar ou pertencer a qualquer empreendimento deste cunho (Pascoalim, 2011). Segundo Ribeiro (2003, apud Pascoalim, 2011) a experiência metacognitiva normalmente diz sobre a percepção do quanto o empreendimento cognitivo está sendo bem-sucedido. O automonitoramento acontece no momento de avaliação do processo metacognitivo. Todavia, tanto o conhecimento metacognitivo quanto a autorregulação não acontecem no instante exato da resposta, e sim, posteriormente ou anteriormente a ela (Pascoalim, 2011). E ainda “Dessa maneira, entende-se que a avaliação na metacognição focaliza-se no monitoramento, também conhecido como automonitoramento e monitoramento cognitivo” (PASCOALIN, 2011, p. 18).

Outro aspecto do Modelo do Monitoramento Cognitivo (Flavell, 1979) é que os objetivos cognitivos estão relacionados aos intuítos de um processo cognitivo, Pascoalim (2011) estabelece como um bom exemplo disso, um médico pensando sobre qual a melhor forma de aliviar a dor de seu paciente. Esses objetivos podem ser implícitos ou explícitos, declarados aos demais ou não. Objetivos cognitivos podem ser escolhidos pelo próprio sujeito ou por terceiros (um professor determina o resultado que o aluno deve alcançar, por exemplo).

O último aspecto são as estratégias ou ações cognitivas que são, segundo Pascoalim (2011), os comportamentos ou as cognições empregados para atingir os objetivos traçados. Decidir entre ler um texto em voz alta ou fixar o texto, por exemplo.

Ribeiro (2003) comenta que as ações são como estratégias empregadas para aumentar a eficácia e estimular o progresso cognitivo. Tais estratégias podem ser cognitivas e metacognitivas. As primeiras estão relacionadas ao intuito de alcançar um objetivo cognitivo, isto é, são estratégias que visam o progresso cognitivo. Já as segundas estão relacionadas à avaliação do empreendimento, isto é, são estratégias que visam o progresso do monitoramento cognitivo (Flavell, *et al.*, 1999; Ribeiro, 2003 apud PASCOALIN, 2011, p.17).

Os alunos precisam aprender a selecionar e empregar, de forma deliberada e consciente, um vocabulário que dê conta de nomear e representar as modalidades de pensamento. As palavras empregadas, tanto por alunos quanto por professores, devem possibilitar uma explicação mais precisa da atividade cognitiva. Nesse sentido, a metacognição permitiria que se usassem conceitos como "auto apreciação" e "autocontrole", tornando possível trabalhar as diferenças pessoais para impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

A escola precisa mudar os processos de aprendizagem descentralizando-os da simples memorização do conteúdo abordado. É preciso que o aluno aprenda sobre as várias possibilidades e saber qual o momento e a forma de se aplicar cada método.

Nesse sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece que até o final do Ensino Fundamental os alunos desenvolvam a capacidade de avaliar as fontes e acessar informações para resolver problemas. Além de desenvolver motivação e autonomia no processo de aprendizagem, colaborando com a aprendizagem dos colegas. Desenvolver a "Metacognição": dominar o processo cognitivo, ou seja, refletir sobre o que, como e por que aprender e utilizar estratégias diversas para dar conta da própria aprendizagem. Com isso, ser capaz de entender e avaliar o conhecimento construído" (ROSI, 2018).

Além disso, a BNCC também recomenda que se parta de conhecimentos historicamente construídos para que a criança construa os seus próprios conhecimentos e os aplique em diversos contextos dentro e fora da escola. É importante que até o final do Ensino Fundamental o aluno consiga fazer conexões, para atribuir significados e organizar conhecimentos, através de métodos que os ajude a organizar e reter as informações e usá-las conforme a necessidade.

Assim, a criança desenvolve autonomia e motivação no processo de aprendizagem e pode, inclusive, colaborar com a aprendizagem de seus colegas, reforçando a importância da relação aprendiz-aprendiz. No ambiente escolar, a criança precisa aprender a aprender e aprender a compartilhar e construir de modo coletivo o conhecimento, independente da área. Desse modo, o professor (ou mediador) tem a função de promover um ambiente propício à aprendizagem, com tempo para que o aluno reflita e se auto avalie.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2018, p.53).

Desse modo, pode-se dizer que a metacognição traz importantes contribuições para a educação e pode ser uma ótima ferramenta para professores fazerem cumprir as competências elencadas pela BNCC. Pode-se notar que muitos dos objetivos pretendidos com a metacognição

são afins aos objetivos da legislação o que torna possível que o método metacognitivo auxilie a educação dando autonomia aos alunos em seus processos de aprendizagem, preparando-os para quaisquer situações cotidianas que envolvam processos cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que aqui fora exposto, pode-se dizer que a metacognição pode se constituir em uma ferramenta útil à educação na medida em que visa auxiliar o indivíduo a adquirir autonomia sobre seus processos de aprendizagem. A metacognição definida como o voltar do pensamento sobre si mesmo, pode se constituir na avaliação do processo de aprendizagem e na manipulação deste, conforme o objetivo pretendido.

Pelo modelo de Flavell, pode-se inferir que cada processo é único e individual já que os componentes destacados em seu modelo não seguem uma ordem de acontecimentos e nem obedecem a uma hierarquia. Pelo modelo de Nelson e Narens, pode-se inferir que o papel do mediador, que pode ser exercido pelo professor, é fundamental durante todo o processo.

Conforme a BNCC, os alunos precisam primeiro aprender a aprender e depois aprender sobre os objetivos cognitivos estabelecidos para cada período escolar. Ora é justamente esse um dos primeiros objetivos da metacognição, estimular os alunos a aprenderem sobre como se dá seu processo de conhecimento para que eles sejam autônomos e possam escolher as estratégias que melhor lhes cabem. O professor precisa estimular os alunos a se conhecerem para que eles sejam ativos no aprender e possam adquirir conhecimentos de modo mais efetivo. Além disso, todas as interações durante o processo são importantes.

REFERÊNCIA

- BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como Processo da Aprendizagem. In: Ver. Psicopedagogia, v.31 (95), p 144-51, 2014.
- DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M.R. NUNES, César A. A. Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. In: Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, p 205-230, maio/ago. 2015.
- FLAVELL, J., & WELLMAN, H. Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), Perspective on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.p 3-33, 1977.
- FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist,34, 906-911, 1979.
- FLAVELL, J. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p21-29, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2018.
- NELSON, T., & NARENS, L. Why investigate Metacognition?. In: J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), Metacognition. Knowing about knowing . Cambridge, MA: MIT Press, p. 1-27,1996
- PASCUALO, Jussara F. Escala de avaliação da metacognição infantil: Elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos. 2011. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 148f
- ROSI, Rico. Competência 1: conhecimento. in: Nova Escola. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/5/competencia-1-conhecimento>>. Acesso em 12 set. 2021.

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE NOVOS
PESQUISADORES**

**SCIENCE TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A REFLECTION ON
THE TRAINING OF NEW RESEARCHERS**

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y
ADULTOS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE FORMAR NUEVOS
INVESTIGADORES**

Luciano Santos de Farias

lucianofarias.doctor@gmail.com

Raimara Neves de Souza

raimara_souza@hotmail.com

Ericson Rodrigues da Costa

ericsoncosta95@gmail.com

COSTA, Ericson Rodrigues; FARIAS, Luciano Santos; SOUZA, Raimara Neves de. **O ensino de ciências na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a possibilidade na formação de novos pesquisadores.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 207-217, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este artigo objetiva a reflexão sobre a prática do fazer e ensinar ciência na Educação de Jovens e Adultos. Sobre isto, reflete-se sobre as bases da formação científica desde a Grécia Antiga até os escritos de Bachelard (1972) e Popper (2001). Neste sentido, também considera o apoio dos seus referenciais voltados para a epistemologia, refletindo, de forma também abreviada, sobre a trajetória e os limites operacionais do ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos. Além disto, utiliza-se da leitura de Bynum (2011), Chassot (2003), Zabala (1998), dentre outros suportes teóricos, para o alcance conclusivo da compreensão sobre a importância da superação da didática tradicional, conteudista e memorialista, a qual dificulta a formação do pensamento científico, e consequentemente afasta o público da EJA das possíveis aprendizagens escolares.

Palavras-chave: Educação. Jovens. Adultos. Ciências. Pesquisadores.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the practice of doing and teaching science in Youth and Adult Education. On this, it reflects on the foundations of scientific training from Ancient Greece to the writings of Bachelard (1972) and Popper (2001). In this sense, it also considers the support of its references focused on epistemology, reflecting, in an abbreviated form, on the trajectory and operational limits of science teaching in Youth and Adult Education. In addition, it uses the reading of Bynum (2011), Chassot (2003), Zabala (1998), among other theoretical supports, for the conclusive reach of understanding about the importance of overcoming traditional, content and memorialist didactics, which hinders the formation of scientific thinking, and consequently distances the public of EJA from possible school learning.

Keywords: Education. Young people. Adults. Science. Researchers.

ABSTRACTO

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica de hacer y enseñar ciencia en la Educación de Jóvenes y Adultos. Sobre ello, reflexiona sobre las bases de la formación científica desde la Antigua Grecia hasta los escritos de Bachelard (1972) y Popper (2001). En ese sentido, considera también el apoyo de sus referentes centrados en la epistemología, reflexionando, de forma abreviada, sobre la trayectoria y límites operativos de la enseñanza de las ciencias en la Educación de Jóvenes y Adultos. Además, utiliza la lectura de Bynum (2011), Chassot (2003), Zabala (1998), entre otros apoyos teóricos, para el alcance concluyente de la comprensión sobre la importancia de superar la didáctica tradicional, de contenido y memorialista, que dificulta la formación del pensamiento científico, y en consecuencia aleja al público de la EJA de posibles aprendizajes escolares.

Palabras clave: Educação. Gente Joven. Adultos Ciências. Investigadores.

INTRODUÇÃO

Perseguindo o formato de compreensão sobre o pensar científico, inicia-se este escrito com a intencionalidade de refletir sobre o fenômeno prático do ensinar Ciências na educação de Jovens e Adultos, admitindo que isto requer significativo envolvimento dos professores, no sentido de que a aula se torne atrativa e prazerosa aos olhos dos alunos da EJA, principalmente quando a realidade social e cultural desses estudantes não os auxilia na ampliação de tais conhecimentos.

Para Galagovsky (2001 *apud* SANTOS, 2009), no ensino de ciências, há uma distância entre a linguagem cotidiana dos alunos e a linguagem especializada utilizada pelos professores, o que geralmente resulta em baixos níveis de aprendizagem, pois, a linguagem científica, e aqui fala-se mais especificamente das ciências naturais, necessita de um letramento também específico, ou seja, da apropriação de determinados signos/símbolos para a compreensão correta de determinados termos sem os quais o construto necessário para um entendimento global dos fenômenos estudados não é possível.

Além da linguagem não acessível, outros problemas podem perpassar a prática no ensino em Ciências, é o caso de uma possível didática mal aplicada ou das questões estruturais físicas e materiais inadequadas para a otimização desse ensino, tendo em vista que as escolas públicas, por exemplo, estão muito longe de serem consideradas como ideais ao aprendizado seja em qualquer realidade contextual escolar.

Ao realizar-se análises preliminares sobre as metodologias empregadas no ensino de ciências na EJA, ampliam-se os questionamentos para a discussão dos processos didáticos propedêuticos necessários ao estudante.

A partir da compreensão do fazer científico proposto em Bachelard (1972) e Popper (2001), por exemplo, é possível estabelecer uma reflexão sobre o ensino das ciências na Educação de Jovens e Adultos e a possível intersecção entre a área de ciências e outras áreas de conhecimento. Dessa forma, espera-se que este artigo se preste a contribuir para reflexões e ou encaminhamentos de estudos significativos, neste sentido.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CIDADANIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, está definida como uma modalidade de ensino que reúne em seu bojo legal, a valorização de conhecimentos formais e não formais, tendo em vista que é direcionada a pessoas com experiências de convívio social e já detentoras de saberes e experiências culturais, subordinadas a determinadas marcações de tempo e espaço, devidamente contextualizadas pelos indivíduos e seus pares.

Pensar em educação para jovens e adultos é pensar nas experiências individuais de cada aluno, pois, sem isso, corre-se-á o risco de seguir o oposto do movimento necessário para a efetivação de um ensino coerente e eficaz, tendo em vista as necessidades educativas de quem possui experiências de vida, de trabalho e dos ciclos políticos e sociais de seu próprio tempo.

Fazer uma educação desvinculada da realidade é constituir uma aprendizagem sem sentido, e diante disso, faz-se necessário preparar o estudante não apenas para o mercado de

trabalho, mas, oferecer-lhe competências para que compreendam a sua própria forma de vida e os possíveis caminhos para o seu aperfeiçoamento próprio. Neste sentido, o ensino de ciências voltado para a EJA, deve valorizar o ambiente escolar e levar em consideração a temática do desenvolvimento integral do aluno.

Sendo assim, considera-se que só é possível uma cidadania ativa ou plena, após o reconhecimento de todo o processo de luta e resistência para a implementação e continuidade da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino. As lutas pelo direito à educação estão intimamente ligadas à luta pelo espaço social e a escola está constituída como “fronteira de cidadania não tanto porque introduz no mundo letrado (...)”, mas a escola como espaço que necessita ser ocupada por saberes de diversas naturezas (ARROYO, 2011, p. 368).

Dessa forma, compreende-se que o ensino para jovens e adultos precisa reconfigurar os seus currículos a partir de conteúdos e métodos voltados para o que está indicado pelos movimentos sociais, que por sua vez, estão assentados nas lutas das diversas categorias de trabalhadores e desempregados, a fim de desenvolver em seus alunos o direito de conhecer sua história através das narrativas das lutas sociais.

A formação da EJA precisa estar compreendida e voltada para uma formação contínua e ao mesmo tempo articulada aos conhecimentos prévios de cada aluno, ter como eixo norteador esse viés. Dessa maneira, o professor proporcionará aos alunos da EJA uma educação democrática para a vida em sociedade que permita exercer toda a sua cidadania e direitos de se posicionar agente construtor da sociedade em que se vive.

Os documentos nacionais e locais norteadores da EJA têm assumido a preocupação de relacionar e estabelecer o viés político de cidadania e democratização do ensino no contexto escolar, mas ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação do que realmente atenda às necessidades do público de jovens e adultos.

Entende-se aqui que, dentro das dependências da escola, o professor precisa entender que o conhecimento do aluno não é apenas adquirido na escola, está a todo momento relacionado à vida do próprio aluno, estabelece relações sociais com outros indivíduos, com a natureza e consigo mesmo. A partir dessa ideia, a escola passa a construir conhecimentos articulados a outros campos da educação e da ciência.

Os alunos que frequentam a EJA buscam no ensino melhores condições de vida e inserção no mercado de trabalho, almejando uma vida mais plena e confortável em relação aos aspectos financeiros, emocionais, físico, psicológico, a fim de atingir um padrão desejável para si e sua família.

A EJA, embora já seja considerada uma modalidade de ensino, tateia a passos lentos para a sua efetivação como política pública, pois, depende muito das intervenções políticas, financeiras e ideológicas de governos, que percorrem caminhos entre a educação, a cidadania e a ética social.

As intervenções externas ao campo da educação estreitam o seu relacionamento em promover a cidadania do ensino. Há muito a ser conquistado no campo da EJA para que os alunos desfrutem de um ensino mais abrangente e conscientizador. É preciso romper os desafios da rotulação negativa do atraso escolar e da imagem social do aluno que frequenta as aulas no período noturno, após um dia inteiro de trabalho.

A discriminação do ambiente escolar da EJA e o preconceito pela falta de domínio da cultura formal precisam ser rompidos na Educação de Jovens e Adultos e o ensino na área de Ciências é uma excelente oportunidade no sentido de proporcionar experiências significativas da aprendizagem científica, entendendo as peculiaridades de cada turma, de cada aluno e de suas comunidades periféricas ou áreas de vulnerabilidade social e econômica nas quais precisam trabalhar durante o dia (CAVALCANTE; CARDOSO, 2016).

O aluno como sujeito ativo socialmente possui as condições de idealizar a escola como espaço de conquista da cidadania, assim como a sua escola da vida. É preciso repensar o olhar sobre as necessidades dos jovens e adultos como uma mudança necessária e urgente, principalmente em relação às práticas curriculares que ativam as lutas e direitos em prol da cidadania (Arroyo, 2011).

A educação escolar carece de ser melhor compreendida como um direito humano, individual e coletivo, com o poder de desenvolver o exercício da cidadania, de tal modo que o aluno possa conviver de forma integral em sociedade e a sociedade, por sua vez, reconheça os direitos de quem frequenta a escola, pois, as relações sociais também se concretizam no ambiente escolar justamente por conseguir agrupar diferentes estilos de vida. Portanto, no processo de socialização da cultura da vida, o qual se constrói dentro do ambiente escolar, transformam-se saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013).

Assim, a formação para a cidadania precisa estar aliada ao que está além do espaço escolar, possibilitando aos jovens e adultos uma formação ampla e diferenciada, uma educação capaz de apoiar a autonomia dos estudantes e que potencialize o seu exercício cidadão, e nisto, o ensino em ciências pode ajudar significativamente. Entretanto, vê-se, na prática, uma realidade muito diversa do que geralmente está estabelecido nas proposições curriculares.

O PENSAMENTO CIENTÍFICO E A FORMAÇÃO PARA A RACIONALIDADE NA EJA

Ao se fazer o exercício de compreender o significado de ciência ou tentar realizar a sua conceituação, pode-se ter em mente e considerar que isto é um assunto de grande complexidade que permeia um longo processo histórico de formação da própria racionalidade humana.

Neste sentido, busca-se o auxílio de Severino (2007), para a discussão com referência ao pensamento científico e a sua compreensão. Com este autor, é possível verificar que existem ao menos cinco tipos de aproximações conceituais dos fenômenos a serem conhecidos, dentre eles está o pensamento científico. Sendo assim, infere-se que o pensamento científico e racional não é a única forma para se conhecer um objeto de interesse, porém, vale ressaltar que no modelo de sociedade atual, é o que recebe maior validade perante as instituições e o Estado/governo.

Ressalta-se também que os fenômenos, neste mundo físico, fazem referência a tudo o que é detectado, percebido, pelos sentidos humanos e por isso, recebem a sua significativa atenção. A esta ideia estão relacionadas todas as tecnologias produzidas até hoje, no sentido de ampliar essa capacidade de percepção e depuração do que se pode ver, ouvir ou tocar (POPPER, 2001).

Assim, na perspectiva de Severino (2007), as formas do pensar humano ou, dizendo de outra forma, as maneiras de olhar para os fenômenos podem ser classificadas de: senso comum, pensamento religioso, pensamento científico, pensamento artístico e pensamento filosófico.

Segundo o autor, o conhecimento proposto pelo senso comum está caracterizado pela experiência do aqui e agora. Possui raízes na empiria e na tradição. Não é capaz de realizar uma projeção ou planejamento racional para possíveis ações. Diferentemente disto, o pensamento religioso tenta explicar os fenômenos a partir da origem divina, criado por meio de um ser superior que possui independência das leis naturais e do próprio homem que procura o conhecer.

É importante destacar que o autor não hierarquiza os tipos e formas do pensar humano. Sendo assim, não cabe aqui realizar uma discussão sobre qual a melhor e mais completa forma de observar ou realizar análises sobre os fenômenos observáveis, mas, realizar a diferenciação entre estas formas, tendo em vista que o artigo discute a importância do pensamento científico para a formação de estudantes da modalidade EJA, da educação escolar.

Severino (2007), define que o pensamento científico, por sua vez, explica os fenômenos pela racionalidade, numa tentativa de estabelecer os critérios de reprodutibilidade atemporal e geográfica destes, admitindo que sendo dadas as mesmas condições, o mesmo fenômeno pode ser reprodutível ou previsível em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Também admite que há, neste sentido, uma independência processual (dadas as mesmas condições, não importando a origem, ideologia ou profissão do pesquisador, o fenômeno repete-se, deve permanecer o mesmo. Neste sentido admite-se aqui que isto, dificilmente ocorre em relação às ciências votadas para a humanidade, pois as artes, as culturas, a história, dentre outras, lidam diretamente com fenômenos mais dinâmicos e sociais.

De maneira diversa do conhecimento científico, o conhecimento artístico transforma o fenômeno que é o seu objeto de estudo em um outro, a partir do momento em que interage com este, assim como o conhecimento filosófico (na perspectiva moderna), que não se preocupa explicitamente com o fenômeno, mas sim com as causas ou os efeitos que este fenômeno produz sobre e no sujeito que conhece.

Utilizando como exemplo explicativo/figurativo, uma fogueira, ao ser observada por indivíduos que utilizam os diferentes pensamentos, cada percepção seria capaz de auto explicarem-se ao seu modo. O pensamento voltado para o senso comum, certamente a veria como um objeto a ser utilizado para se aquecer ou preparar uma sua comida. Provavelmente estes indivíduos teriam a condição de explicar como é o processo de construção da fogueira e como fariam para que ela fosse acesa ou como o fogo seria preservado de uma melhor maneira. Sua explicação ou justificativa seria a de que sempre que há madeira seca, sendo assim, sempre há a possibilidade de, sem ir muito além disso.

Já no conhecimento religioso, as explicações sobre a fogueira estariam situadas a partir da vontade e determinação divina de um Ser Superior, que poderia ter mandado um raio para aquecer os seus devotos. No mesmo exemplo, o cientista explicaria o fenômeno por meio de alguma teoria que detalhasse o fenômeno da combustão, os princípios reagentes dos materiais e os elementos químicos envolvidos neste processo específico de criação do fogo.

Ainda nesta linha de raciocínio, o artista, provavelmente utilizaria a fogueira como motivo para a sua pintura em tela ou a criação de um cenário para determinado espetáculo ou a utilizaria para promover um encontro literário/poético.

O filósofo, certamente, se perguntaria sobre como (a fogueira – fogo) um mesmo fenômeno é capaz de provocar quatro formas de pensamento tão diferenciadas entre si. Isto refere-se ao tipo de atitude ou comportamento que se compreenderia ou esperaria em relação à postura de um filósofo moderno, por exemplo, considerado popularmente como um “amigo da sabedoria”, que, do século V a.C. até a renascença foi caracterizado como uma figura humana que conseguiu avançar em relação ao pensamento racional teórico.

Neste sentido, é interessante destacar que não houve como diferenciar, até a Renascença, a filosofia da ciência, pois o pensamento científico ainda não estava apartado das concepções filosóficas desse tempo. O que se destacou na época foi o surgimento do termo proto-cientista ou proto-ciência (BYNUM, 2011).

Em relação aos princípios do pensamento científico, verifica-se que este foi formulado na Grécia do séc. V a.C., momento no qual houveram os primeiros sinais de ruptura entre o pensamento mítico e o pensamento racional sobre os fenômenos naturais. Estes agentes, os pensadores, autointitulados filósofos, “amigos da sabedoria”, dirigiam suas investigações para todas as áreas do conhecimento, o que, nesta época, era absolutamente normal, pois, não haviam pretensões quanto a criação ou separação clara entre as ciências humanas, exatas e biológicas.

Um primeiro exemplo pode ser utilizado para a explicação aristotélica da lei da gravidade, segundo a qual, uma pedra cai na terra, porque o centro desta é o lugar natural da pedra, portanto, é o local no qual ela deve estar. Esta explicação, aos nossos olhos, é aparentemente simples, pois, exemplifica uma situação explicativa voltada para a moral do que para a Ciência. Cabe notar que a lei geral da gravidade universal foi descoberta e apresentada por Isaac Newton, quase dois mil anos depois de Aristóteles. A Lógica Aristotélica é a base do pensamento científico atual. Por meio da sistematização do método indutivo, ele escreveu a *Ética a Nicômaco*, como fruto da consulta a instituições cidadãs na Grécia e das leis que foram utilizadas para a regência do império persa. Por meio da exemplificação sobre a importância do coração e do cérebro no organismo humano, pode-se deduzir que desde cedo houveram tentativas de se pensar racionalmente os mais diversos fenômenos.

Como um outro aspecto da filosofia, a epistemologia, por exemplo, reflete sobre os limites do conhecimento científico e, por consequência, do seu fazer. Sendo assim, nos limites deste escrito, das características do pensar científico e das demais formas apontadas no sentido da obtenção de conhecimento sobre o mundo e dos seus atores humanos, e fazendo relação com o ensino voltado para a Educação de Jovens e adultos, é possível o ato de instaurar a seguinte questão: a partir dos pressupostos do fazer científico, o ensino para a EJA, na realidade das escolas do Acre, está sendo realizado no sentido de preparar novos pesquisadores?

Tem-se que Bachelard, em *Filosofia do Não* (1984), pontua que a verdadeira ciência se faz na ruptura de uma estrutura vigente. Expõe ainda que o conhecimento científico não é cumulativo, mas acontece por saltos. Diante disso, se for pensado em leituras voltadas para as

diversas revoluções científicas, quanto a passagem da teoria geocêntrica para a heliocêntrica, por exemplo, ou a lei da gravidade para a teoria da relatividade, percebe-se que há uma marca que determina que o pensador científico precisa ter uma postura intelectual para a interrogação das coisas e dos fatos. Precisa desconfiar e testar as próprias premissas do conhecimento que produz.

Dessa forma, o avanço da ciência e do seu pensar poderia acontecer com mais praticidade e ser ensinado nas escolas, a medida em que se capacitem outros e mais indivíduos que possam ser capazes de pensar criticamente o seu próprio agir, dominando estratégias de pensamento voltadas para o conhecimento metódico sobre as coisas.

Karl Popper (2001), por exemplo, faz referência à teoria científica, expressando que uma teoria possui data de validade, ou seja, possui existência efetiva até quando for capaz de explicar os fenômenos a que se propõe elucidar, portanto, até quando possui a condição de validar os seus métodos e as suas análises.

A partir do momento no qual esta teoria não mais consegue explicar o fenômeno estudado ou suas explicações já estão superadas por outra perspectiva metodológica, certamente deverá ser complementada, readequada por outra, ou substituída pela busca de novos instrumentos que possam conhecer determinado objeto com mais precisão e amplitude.

O autor ainda observa que as verdadeiras certezas científicas são estabelecidas pelo pensamento negativo, isto é, aquilo que, defensivamente, não dá certo, não é compatível ou não pode acontecer. Portanto, nesta visão, a certeza científica é provisória e só funciona em determinadas circunstâncias específicas, como por exemplo a teoria da gravidade universal que funciona em uma determinada dimensão, mas não funciona nas partículas sub-atômicas, compreendida pela teoria quântica e seus instrumentais.

Ter consciência sobre esse movimento proporcionado pelo conhecimento científico é primordial para a formação escolar. Para que aconteça este tipo de ciência, é preciso uma forma muito específica de pensamento e de ensino neste sentido.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA ORIENTADA PARA A EJA

Muitas pesquisas em educação indicam que nas escolas ainda não se compreendem a importância da leitura de textos científicos para a ampliação do letramento dos alunos, uma vez que esta prática ainda permanece ocupando um lugar secundário nos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, nos currículos e planos de ensino dos professores.

De maneira geral, infelizmente, ainda ficam explícitas as dificuldades no trato com a leitura em diversos gêneros textuais e no letramento dos educandos no que diz respeito aos fundamentos linguísticos, necessários às atividades para o trabalho com a leitura.

Muitas vezes, os professores agem intuitivamente ou confundem as noções necessárias para o estudo de textos de variados gêneros (FREITAS; CAVALCANTE, 2014). No que concerne às perspectivas teóricas que analisam as práticas profissionais dos professores, tomando-se como base as temáticas voltadas para o estudo das ciências, percebe-se que há uma busca por estudar essa formação a partir de abordagens voltadas para aspectos biográficos, de análises das suas narrativas e entrevistas autobiográficas.

Convergente com essas abordagens, encontra-se a investigação-formação, também sob a perspectiva do trabalho com as narrativas dos professores utilizadas por determinados

pesquisadores, tais como, Josso (2007), Nóvoa (1995), Souza (2007) e Pimenta (1992). Estas abordagens convivem com perspectivas teóricas mais antigas como as concepções de educação popular, as concepções teóricas e metodológicas na perspectiva freiriana que também ancoram os estudos sobre formação de professores e práticas pedagógicas com base em Arroyo, Freire, Soares, Haddad, conforme foi sinalizado pelos próprios autores de artigos analisados.

Os resultados dessas leituras indicam que tal temática ainda carece de maior atenção nas propostas de formação dos professores, considerando que a pesquisa sempre revela as preocupações, os interesses, as reflexões dos autores acerca do campo sobre o qual se estuda e pesquisa.

Essa breve constatação, leva a crer que só se investiga o que realmente traz algum sentido para a vida de quem se interessa a realizar o ato da pesquisa, neste caso, a própria prática docente no ensino de jovens e adultos em instituições públicas do estado do Acre. Portanto, faz-se necessário a presença de reflexão constante sobre o panorama geral de como está sendo tratada a temática sobre o ensino de ciências para a EJA, sob a perspectiva de formação de novos pesquisadores.

Esta formação, em suas vertentes, contempla o maior número (33, 3%) dos objetos de análise encontrados nos artigos pesquisados para este fim. Isso demonstra que a formação vem se impondo como um campo de estudo e de pesquisa na produção dos professores na área de educação. Os dados e análises levantados por estes pesquisadores confirmam as inferências e resultados apresentados em pesquisas anteriores, como por exemplo, o trabalho de investigação desenvolvido acerca do levantamento das pesquisas sobre a educação de jovens e adultos na Bahia, nos últimos dez anos (LAFFIN; DANTAS, 2015).

O mencionado trabalho destaca que a categoria “formação docente na EJA” aparece em 13 pesquisas em níveis de mestrado e doutorado com abordagem em temáticas diversificadas que estão em torno de preocupações com a formação dos sujeitos/alunos de EJA, formação de professores para esse público, formação de professores alfabetizadores, dentre outros. Porém, aponta que ainda há a necessidade de aprofundamento em temáticas recorrentes voltadas para as questões de gênero, relações étnico-raciais (ERER), políticas públicas para a formação do docente para a EJA e formação docente inicial em cursos de licenciatura.

É conveniente esclarecer que na pesquisa realizada por meio do Portal Capes, foram encontrados poucos trabalhos que fazem referência ao tema desenvolvido neste artigo. Neste sentido, acredita-se que ainda há um silenciamento em relação à formação de professores para a EJA ou a formação de alunos da EJA para a pesquisa e o contato direto com as metodologias científicas. Esta situação pode ser o reflexo do que é esta modalidade de ensino no Brasil.

As políticas de ensino para a EJA e a situação dessa modalidade no país perseguem metas muito modestas e são exercidas por meio de ações muito fragmentadas, com ofertas dispersas e desorganizadas. A EJA ainda não concretiza um projeto social/educativo no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não chega a efetivar-se quando se trata de políticas inclusivas voltadas para a reversão dessa situação (VENTURA; BONFIM, 2015).

Esta carência de pesquisa voltadas para a EJA, são indicativos de que há a necessidade de se investirem em novas áreas e objetos que possuam foco em propostas de avaliação na EJA, inclusão digital na EJA, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na EJA, o Novo Ensino Médio na EJA, oferta e Permanência no Ensino da EJA, Estudo das Relações Étnico-Raciais, as Diversidades na EJA, Memórias e Histórias de vida de professores (as) e ou alunos (as) da EJA.

Em relação ao discutido no parágrafo anterior, sabe-se que a Educação Básica de qualidade é garantida constitucionalmente e que a formação escolar é um alicerce indispensável para a formação cidadã. Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2013), e em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão constituídas como instrumentos que se propõem a ser bases norteadoras das ações educativas voltadas para o desenvolvimento humano integral em todas as modalidades voltadas para a Educação Básica.

Assim, as atuais DCNs objetivam:

(...) prover os sistemas educativos em seus vários níveis de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (MEC, 2013, p.05).

Este atendimento previsto, necessita de um compromisso maior para que seja efetivado. Nas propostas das DCNs para a EJA estão evidenciados novos olhares e compromissos para a garantia de uma oferta de educação adequada.

Zabala (1998), por exemplo, destaca em seus escritos que o ensino para a EJA requer uma perspectiva analítica/reflexiva e que leve em consideração o papel do professor e do aluno. E aqui, neste ato reflexivo, destaca-se que, além disso, é necessário o compromisso da escola e dos professores, além do suporte da gestão do sistema educacional, pois, não adianta imputar o sucesso do trabalho em EJA como dependente apenas do trabalho do professor e do interesse individual ou até coletivo dos alunos.

O autor se coloca expondo alguns critérios que podem contribuir para articular uma prática tão reflexiva e coerente como o permitam as condições presentes num determinado contexto educativo. Também oferece elementos que possibilitem a análise dessas condições e, em caso de necessidade, até ajudem a modificá-las para um sentido coerente com os seus propósitos.

Chassot (2003), enfatiza que há referências sobre algumas questões e desafios para a educação em ciências, pontuando a necessidade de reflexões sobre a compreensão da ciência como uma produção cultural. O autor se refere à ciência como algo mais amplo do que a disciplina e declara que há o interesse pela interdisciplinaridade, mediada pela linguagem e por diversas áreas de conhecimento, tais como, história, política, cidadania, cultura, juntamente com os saberes populares.

O autor destaca a possibilidade de encontro com temáticas que deem elementos para reflexões sobre a EJA, assumindo que é necessário ir ao encontro da mudança e o enfrentamento de novos desafios, a fim de haver aproximações para a superação das altas taxas

de analfabetismo no Brasil, por meio da busca por alternativas para o oferecimento de uma alfabetização científica (CHASSOT, 2003, p. 46).

Na obra *Educação e Consciência*, Chassot (2007), apresenta um raciocínio contínuo para a compreensão sobre a natureza das Ciências, em um viés no qual apresenta modelos que se propõem a concretização da alfabetização científica, cujo objetivo é a formação da cidadania. Para a EJA, esta proposição suscita adequações curriculares. Dessa forma, a ciência pode ser vista como uma linguagem que auxilia na leitura do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, primeiro, é necessário levar em consideração as características próprias desse aluno: a faixa etária, seus perfis e experiência de vida, além de considerar que não tiveram acesso à escola em idade apropriada ou não puderam dar continuidade aos estudos por variados motivos.

Nas experiências de sala de aula, tem sido possível perceber os desafios no processo de ensino e aprendizagem. São vários os fatores que comprometem o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. São questões sociais, econômicas, familiares, sazonalidade em relação ao mercado de trabalho, migrações, ocupações com atividades penosas, estressantes e fatigantes, dentre tantos outros obstáculos, que fazem com que os estudantes não permaneçam frequentando a escola para concluir os estudos.

Além disso, frequentemente se observam desinteresse, desmotivação, cansaço, sonolência e apatia naqueles que frequentam as aulas cotidianamente. Diante da realidade exposta, surge no professor, o desafio para que o ensino possa contribuir no sentido de proporcionar uma formação para o fazer científico no educando, de maneira que possa se apropriar de habilidades que componham nestes sujeitos, a competência para o fazer científico na busca por respostas para si e para o seu meio social.

Por meio dos escritos de Zabala (1998), por exemplo, pode-se destacar a importância da perspectiva analítica e reflexiva, no sentido de buscar-se novos horizontes para o despertar do interesse dos alunos para a resolução de problemas por meio da utilização das bases do pensamento científico e uma variedade de métodos propostos para este fim.

Desta forma, toda e qualquer investigação sobre a didática ou metodologias de ensino para a EJA objetivando a potencialização de resultados no aprendizado parece ser relevante no contexto educacional atual. Em consonância com isto, é possível realizar o apontamento no sentido de reconhecer que metodologias de ensino que lancem mão de atividades que estejam sob o suporte do fazer científico e de caráter multidisciplinar podem contribuir significativamente para a formação e o desenvolvimento dos alunos que cursam a modalidade educativa da Educação de Jovens e Adultos.

A realidade palpável de ser pesquisador e profissional da educação situado na perspectiva do ensinar ciência para o público da EJA, traz consigo o esforço de mobilização para a busca e o alcance das melhores e eficientes formas metodológicas para realizar um ensino que possua um viés prático e que apresente resultados satisfatórios para a aprendizagem.

Os últimos anos tem sido seguramente mais dinâmico no sentido de aperfeiçoar a prática pedagógica de ensino para mobilizar e contextualizar os conteúdos e realizar uma

aliança franca com as tecnologias, de maneira a que seja despertado nos alunos um maior interesse para a busca de conhecimentos para a vida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 2001. Disponível em <<https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>>.
- DANTAS, Tânia Regina; ALMEIDA, Valcineide Santos. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. In DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia L.F.; AGNE, Sandra Aparecida A. Educação de Jovens e Adultos em debate: pesquisa e formação. Curitiba: Editora CRV, 2017. p.129-144. Disponível em <<https://doi.org/10.24824/978854441918>>.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico, 8º ed. S.P. Col. Os pensadores, 1972.
- BACHELARD, Gaston. A filosofia do não; o novo espírito científico; A poética do espaço. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BYNUM, William. Uma breve história da ciência. São Paulo: L & PM Pocket, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. Coerência, referenciação e ensino. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 3ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- CHASSOT, Attico. Educação consciente. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação, Ano XXX, p. 413-438, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.
- PIMENTA, Selma. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. Ver. Fac. Educ. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, jul./dez., 1992.
- POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SANTOS, Genilson Ferreira dos. Os jogos como método facilitador no ensino de matemática. Jussara-GO. 2009.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE SECAD. Trajetórias e políticas para o ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb. Editorial Abaré, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: Salto para o futuro: histórias de vida e formação de professores. TV Escola. Boletim 01, mar. 2007.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VENTURA, J.; BOMFIM, I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. In: Educação em Revista, v. 31, n. 2, p. 211-227, Belo Horizonte (MG), abril/junho de 2015.

O IMPACTO DA QUALIDADE DE VIDA NAS ORGANIZAÇÕES
THE IMPACT OF QUALITY OF LIFE ON ORGANIZATIONS
EL IMPACTO DE LA CALIDAD DE VIDA EN LAS ORGANIZACIONES

Ana Rita da Fonseca

FONSECA, Ana Rita da. **O impacto da qualidade de vida nas organizações**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p.218-226, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O objetivo geral é analisar os impactos da aplicação do QVT nas empresas a fim de gerar funcionários mais felizes, realizados, e comprometidos com a missão da organização e aumentar a produtividade, criatividade e lucratividade da empresa, já os objetivos específicos são conhecer as peculiaridades da personalidade do indivíduo na organização, compreender os aspectos motivacionais dos colaboradores e por fim entender os benefícios da inserção de programas de QVT nas organizações. A metodologia aplicada neste trabalho é a revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados com viés para discutir sobre o tema. Constatando que uma empresa que se deseja progredir deve fazer com que os colaboradores se sintam bem com o trabalho, isso se faz aplicando o QVT que melhora a vida do colaborador e de toda a organização, possibilitando um comprometimento maior dos colaboradores que refletirá na qualidade e produtividade da empresa, deixando assim de ser uma preocupação dos recursos humanos para se tornar preocupação de toda a organização desde o presidente aos gerentes e encarregados. O investimento em QVT proporcionará um retorno positivo, deixando de ser um custo desnecessário, mas sim imprescindível.

Palavras-chave: QVT. Indivíduo. Colaboradores. Organizações.

ABSTRACT

The general objective is to analyze the impacts of the application of qvt in companies in order to generate employees happier, realized, and committed to the mission of the organization and increase the productivity, creativity and profitability of the company, while the specific objectives are to know the peculiarities of the personality of the individual in the organization, understand the motivational aspects of employees and finally understand the benefits of the insertion of QVT programs in organizations. The methodology applied in this work is the bibliographic review based on renowned authors with bias to discuss the subject. Noting that A company that wants to progress should make employees feel good about the work, this is done by applying the QVT that improves the life of the employee and the entire organization, enabling a greater commitment of employees that reflects on the quality and productivity of the company, thus ceasing to be a concern of human resources to become a concern of the entire organization from the president to managers and managers, qvt investment had provided a positive return, no longer an unnecessary cost, but an indispensable one.

Keywords: QVT. Individuals. Employees. Organizations.

ABSTRACTO

El objetivo general es analizar los impactos de la aplicación de QVT en las empresas para generar colaboradores más felices, realizados, comprometidos con la misión de la organización y aumentar la productividad, creatividad y rentabilidad de la personalidad del individuo en la organización, para comprender los aspectos motivacionales de los colaboradores y, finalmente, comprender los beneficios de la inserción de programas de CVT en las organizaciones. La metodología aplicada en este trabajo es la revisión bibliográfica basada en autores de renombre con sesgo para discutir el tema. Tomando en cuenta que una empresa que quiere progresar debe hacer que los empleados se sientan bien con su trabajo, esto se hace aplicando el QVT que mejora la vida del empleado y de toda la organización, permitiendo un mayor compromiso de los empleados que se refleja en la calidad y productividad de la empresa, dejando así de ser una preocupación de recursos humanos para convertirse en una preocupación de toda la organización, desde el presidente hasta los gerentes y supervisores. La inversión en QWL proporcionará un retorno positivo, ya no un costo innecesario, sino esencial.

Palabras clave: CL. Individual. Colaboradores. Organizaciones.

INTRODUÇÃO

Há décadas, muitas empresas deixavam de lado a qualidade de vida dos seus funcionários visando apenas favorecer os avanços tecnológicos, de produtividade e de crescimento econômico. Isso acabou gerando pessoas estressadas, doentes e desmotivadas, ocasionado pela falta da preocupação com a qualidade de vida no trabalho. Hoje, as empresas fazem o possível para encontrar o equilíbrio entre as necessidades da empresa, pela crescente lucratividade, e as dos funcionários, pelo bem-estar físico, mental e social.

O colaborador é visto pela grande parte das organizações como um ativo humano ou recurso humano. Com o passar dos anos, a área de Recursos Humanos passou por transformações estratégicas, adotando outras nomenclaturas, como por exemplo, Gestão do Capital Humano ou Gestão de Gente, influenciada pela necessidade de se mostrar mais “humana” e mais preocupada com o tema Qualidade de Vida no Trabalho, muitas vezes citado em resultados de pesquisa de Clima, como incoerente com o discurso das organizações (FERNANDES,2015).

De acordo com Limongi (2013), na realidade a gestão da Qualidade Total se faz através das pessoas, em todos os níveis, sendo a gestão dos recursos humanos um dos fatores mais importantes do sucesso empresarial no que se refere a qualidade, pois o capital humano é na verdade o fator diferenciador da competitividade empresarial.

Segundo Fernandes (2015) as empresas têm pesquisado o diferencial para se transformarem em mais competitivas e também os ajustes necessários mediante as necessidades do ambiente organizacional. Diante disto, fala-se de qualidade de vida no trabalho como elemento essencial para o sucesso e expansão de uma empresa. A qualidade de vida no trabalho resulta de ações importantes, que envolvem aspectos profissionais, físicos, emocionais, intelectuais, espirituais e sociais. Práticas impróprias dentro da organização provocam um impacto prejudicial na saúde emocional e física dos colaboradores e na saúde financeira da empresa.

Sendo assim, para se manter com estabilidade e lucratividade no mercado, tendo em vista o atual macroambiente, não basta à empresa atestar a qualidade dos fatores técnicos do sistema de produção, é preciso também fazer um investimento nas pessoas que estão atrás de tais processos. A realização pessoal do funcionário faz a diferença, pois o bem-estar no trabalho não está isolado da vida do indivíduo como um todo (LIMONGI,2013).

No campo da saúde e segurança do trabalho, salienta-se a importância do envolvimento dos colaboradores e na construção ativa das atividades do diagnóstico, na elaboração da política e dos programas, configurando protagonistas do processo de transformação contribuindo para a construção de uma cultura voltada para o bem-estar na empresa (MEDEIROS E FERREIRA, 2015).

A justificativa desse trabalho está ancorada na ideia de que a qualidade de vida no trabalho tem muita importância pois equipes insatisfeitas tornam-se improdutivas, enquanto as motivadas ficam mais produtivas. Por se sentirem importantes, se dedicam mais ao serviço e aos interesses da corporação, sem falar que um bom clima organizacional acaba atraindo novos talentos, ou seja, profissionais mais qualificados. Logo, é de grande importância a compreensão, desse ramo da administração moderna, para entender o seu impacto na vida dos colaboradores e no crescimento de uma empresa. Diante disso surge o problema de pesquisa qual o impacto

no bem-estar dos funcionários, em seu ambiente de trabalho, e como isso beneficiaria a rotina administrativa da empresa?

O objetivo geral é analisar os impactos da aplicação do qvt nas empresas a fim de gerar funcionários mais felizes, realizados, e comprometidos com a missão, visão, valores e propósito da organização e aumentar a produtividade, criatividade e lucratividade da empresa, já os objetivos específicos são conhecer as peculiaridades da personalidade do indivíduo na organização, compreender os aspectos motivacionais dos colaboradores e por fim entender os benefícios da inserção de programas de QVT nas organizações.

Quanto a sua abordagem, a pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que, teve como requisitos básicos no processo de pesquisa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de seus significados, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas, usando como fonte direta para coleta de dados o ambiente empresarial. Quanto aos objetivos ou fins, a pesquisa classifica-se como exploratória, pois permitiu buscar maior aproximação e familiaridade com o assunto, fato ou fenômeno e aprimorar ideias sobre assuntos onde se tem poucos conhecimentos. Quanto aos meios ou procedimentos técnicos a investigação classifica-se bibliográfica, pois abrange referencial teórico já tornado público em relação ao tema de estudo.

A INSERÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO ÂMBITO ORGANIZACIONAL

Segundo Fernandes (2013) com o aumento da concorrência as empresas estão rapidamente descobrindo que oferecer apenas um bom produto ou serviço não garante o sucesso, pois devem diferenciar-se enfatizando competências e capacidades fundamentais para se distinguir das demais. Para isso, as empresas devem maximizar competências individuais nas suas unidades. O indicador econômico é um fator importante de QVT, pois mede o nível de satisfação do colaborador quanto a sua recompensa se ela está sendo justa e adequada, assim representada pela equidade salarial, como ao tratamento recebido.

De acordo Chiavenato (2014), atualmente se fala muito em empregabilidade, este termo nunca teve tão em alta quanto agora, pois traduz a realidade do país, ou seja, a era da empregabilidade veio para substituir a antiga relação entre patrões e empregados, na qual se ofereciam serviços, e em troca recebia-se a estabilidade e a recompensa pelo seu esforço, sua dedicação e os resultados de seus trabalhos. Já com conceito de empregabilidade o indivíduo se torna administrador de sua própria carreira, sendo responsável pelos seus ganhos e suas perdas, ou então podemos dizer que é a capacidade de expandir alternativas de se obter um trabalho e remuneração desejada, sem se preocupar com o vínculo empregatício.

Ainda segundo Fernandes (2013), na era da competitividade e criatividade, é ponto vital a sobrevivência das empresas. Resolver as questões relacionadas ao ser humano, passou a ter considerável atenção nas organizações profissionalizadas, que inovam e estão aprimorando um sistema de reconhecimento e remuneração. Existe muita vontade por parte das empresas de

investir no ser humano, desde que haja o retorno esperado em produtividade, em inovação e em resultados.

A alienação é caracterizada pela existência dos indicadores como o desinteresse, o absenteísmo e a rotatividade. “O enriquecimento das tarefas seria uma proposta da solução para este problema” (WESTLEY APUD FERNANDES,2013).

Quadro 1. Evolução do Conceito de QVT

Concepções evolutivas de QVT	Características ou visão
1. QVT Como uma variável (1959 a 1972)	Reação do indivíduo frente a seu trabalho. Era investigado como melhorar a qualidade de vida no trabalho para o indivíduo.
2. QVT como uma abordagem (1969 a 1974)	O foco era o indivíduo antes do resultado organizacional; mas, ao mesmo tempo, tendia a trazer melhorias tanto ao empregado como à direção
3. QVT como método (1972 a 1975)	Um conjunto de abordagens, métodos ou técnicas para melhorar o ambiente de trabalho e tornar o trabalho mais produtivo e satisfatório. QVT era visto como sinônimo de grupos autônomos de trabalho, enriquecimento de cargo ou desenho de novas plantas com integração social e técnica.
4. QVT como um movimento (1975 a 1980)	Declaração ideológica sobre a natureza do trabalho e as relações dos colaboradores com a organização. Os termos – administração participativa e democracia industrial – eram frequentemente ditos como ideais do movimento QVT.
5. QVT como tudo (1979 a 1982)	Como panaceia contra a competição estrangeira, problema de qualidade, baixas taxas de produtividade, problemas de queixas e outros problemas organizacionais.
6. QVT como nada (futuro)	No caso de alguns projetos de QVT fracassarem no futuro, não passará de apenas um modismo passageiro.

FONTE: adaptado Nadler e Lawler apud Fernandes (1993)

De acordo com Ruggiero (2013) o funcionário de uma empresa não é apenas um colaborador, mas sim o ser humano que tem sentimentos, percepções, opiniões próprias, de fato, é o que há de mais importante e valioso dentro de qualquer empresa. Portanto diante do desenvolvimento pessoal do funcionário, que contribui tanto para ele quanto para a empresa e, bem como, atingir a qualidade total do ser humano é adotar alguns passos:

- Ter confiança em si mesmo;
- Cuidar de aparência e comunicação;
- Ser bom ouvinte;
- Atualizar-se constantemente;
- Dedicar-se de coração a suas tarefas;
- Aceitar adversidades;
- Estar preparado para mudanças;
- Desenvolver o marketing pessoal;

- Estar sempre feliz.

A falta da realização, de não ir em frente, de não enfrentar situações adversas refletem como resultado para a pessoa, e conseqüentemente, para as organizações, baixo desempenho e falta de qualidade no trabalho. Porém, isso normalmente é um sintoma e não um perfil da pessoa. É sintoma porque o ser humano é muito maior do que aparenta. Tal proposta vem ao encontro da visão de que em todo o processo produtivo dois atores são importantes para as metas de qualidade: os consumidores (cliente externo) e o produtor (cliente interno) (FRENEDA, 2011).

As empresas de um modo geral, vem divulgando um interesse em desenvolver estratégias para valorizar os seus “ativos humanos” e por sua vez, estabelecer condições necessárias para os profissionais conseguirem desempenhar melhor as suas atividades, com mais satisfação e bem-estar. As políticas e práticas empresariais voltadas para ao tema Gestão de Pessoas, estão cada vez mais atreladas às estratégias do negócio empresarial e tanto os pesquisadores como os profissionais das corporações, assumem que estas devem ser direcionadas para o desenvolvimento dos profissionais (ativos humanos) e pôr fim ao aumento da competitividade empresarial (Ulrich, 2001, apud Paschoal e Medeiros, 2015, p.133).

Segundo Paschoal e Medeiros (2015) nos últimos anos os pesquisadores têm estudado assiduamente sobre o fator sucesso nas organizações, bem alguns consultores corporativos. Os “ativos humanos” estão enquadrados na categoria de “ativos intangíveis” e envolvem basicamente os conhecimentos, as habilidades, os talentos e a experiência dos seus integrantes (GOMES, 2005, apud PASCHOAL E MEDEIROS, 2015, p.133).

A PRODUTIVIDADE COM ENFOQUE NO QVT

As empresas buscam defender-se em relação as suas demissões, pois argumentam que precisam de profissionais cada vez mais qualificados em termos de tecnologia e multifuncionalidade, ou seja, profissionais com altos índices de conhecimento adquirido em universidades, workshops e no seu próprio desenvolvimento profissional e não profissionais defasados a grandes mudanças que vem ocorrendo em todo mundo (ARELLANO,2019).

Segundo França (2013) a era do emprego estável e permanente formal e ortodoxo está no fim, dando lugar às novas formas de emprego e flexibilidade nas relações de trabalho, tais como: emprego temporário e trabalho remoto (em escritórios virtuais). O futuro aponta para uma constituição de empregos e de muito trabalho.

De acordo com Arellano (2019), percebe-se que os empregos estão sumindo e que sumirão ainda mais. O profissional que quer se manter no mercado tem que ser autodidata, buscar novas informações e tecnologias, se adequar facilmente as modificações constantes dentro do ambiente empresarial, tem que corresponder satisfatoriamente com resultados positivos à organização, estar sempre motivados, buscando novos desafios, saber trabalhar em equipe, ter espírito de liderança, não ficar estressado, e tantas outras coisas que vão surgindo a todo momento.

Segundo Fernandes (2013) por muito tempo, perdurou dentro das organizações, um estilo de administração, onde os salários eram fixados e administrados através de práticas convencionais, em que não só se coincidiam a aumentos, como também, a progressão na

carreira levava em consideração o tempo de casa ou na função. Este estilo foi mantido por muito tempo.

Segundo Ferreira e Torres (2013) sobre este tema, evidenciando problemas de saúde críticos, relacionados principalmente a acidentes no trabalho e as diversas consequências destes. Estes dados expressivos chamaram a atenção especialmente dos executivos que decidiram assumir uma postura mais crítica em relação ao tema Qualidade de Vida no Trabalho.

Segundo Daniellou (1996, conforme Ferreira e Torres, 2013, p. 161) duas características marcam mais precisamente o conceito Ergonomia: investigar para compreender o objeto de estudo, ou seja, realizar uma produção de conhecimentos e produzir soluções para as situações investigadas, tendo como objetivo, promover preventivamente e corretivamente, o bem-estar dos colaboradores quanto a eficiência e a eficácia de suas atitudes no trabalho.

Ferreira e Torres (2013) dispõe os conceitos de bem-estar e mal-estar no trabalho como estratégicos para se ter uma compreensão de como está a qualidade de vida no trabalho por parte dos colaboradores.

AS CONTRIBUIÇÕES PARA PROMOÇÃO E BEM ESTAR NO TRABALHO EM QVT

Significativas transformações que ressaltam dados alarmantes para a saúde dos colaboradores (Medeiros e Ferreira, 2018). Dentre vários problemas apresentados pelos colaboradores no ambiente de trabalho, segundo Dejours (2004) apud Medeiros e Ferreira (2018), encontram-se os elevados índices de absenteísmo, as aposentadorias precoces por exaustão emocional e esgotamento do trabalho; e no extremo, configurando uma mensagem extremamente brutal das novas exigências impostas aos colaboradores, casos de suicídios.

Ferreira e Torres (2018), dispõe os conceitos de bem-estar e mal-estar no trabalho como estratégicos para se ter uma compreensão de como está a qualidade de vida no trabalho por parte dos colaboradores.

O **bem-estar no trabalho** é um **sentimento agradável** que se origina das situações vivenciadas pelo(s) indivíduo(s) na execução das tarefas. A manifestação **individual** ou **coletiva** do bem-estar no trabalho se caracteriza pela vivência de sentimentos (isolados ou associados) que ocorrem com maior frequência, nas seguintes modalidades: alegria, amizade, ânimo, confiança, liberdade, prazer, respeito, satisfação, segurança, simpatia. A vivência duradoura deste sentimento pelos colaboradores constitui um fator de promoção da saúde nas situações de trabalho e indica a presença de Qualidade de vida no trabalho (FERREIRA, 2012, p.179, apud FERREIRA e TORRES, 2018, p. 16).

Ferreira e Torres (2018) dispõe sobre o bem-estar e mal-estar no trabalho estarem associados às consequências individuais e coletivas do custo humano do trabalho, conforme citado acima, vivenciado pelos colaboradores em um dado contexto organizacional.

O **mal-estar no trabalho** é um **sentimento desagradável** que se origina das situações vivenciadas pelo(s) indivíduo(s) na execução das tarefas. A manifestação individual ou coletiva do **mal-estar no trabalho** se caracteriza pela vivência de **sentimentos** (isolados ou associados) que ocorrem com maior frequência, nas seguintes modalidades: aborrecimento, antipatia, aversão, constrangimento, contrariedade, decepção, desânimo, desconforto, descontentamento, desrespeito, embaraço, incômodo, indisposição, menosprezo, ofensa, perturbação, repulsa, tédio. A vivência

duradoura deste sentimento pelos colaboradores constitui um fator de promoção da saúde nas situações de trabalho e indica a ausência de Qualidade de vida no trabalho. (FERREIRA, 2012, p.180-181, apud FERREIRA e TORRES, 2018, p. 16).

Medeiros e Ferreira, (2018) dispõe que diversas pesquisas já foram realizadas no Brasil sobre o tema QVT e ainda são recentes os estudos a este respeito. A seguir alguns resultados coletados por meio de uma pesquisa de QVT no Brasil, conduzida em órgão público federal ligado a cultura, que teve como principal meta entender quais aspectos relacionados a QVT sob a ótica dos colaboradores.

De maneira geral, os resultados indicaram importantes contribuições para se repensar a tríade vigilância-assistência-promoção no campo da saúde e segurança do trabalho e salienta-se a importância do envolvimento dos colaboradores na construção ativa das atividades do diagnóstico, na elaboração da política e dos programas, configurando protagonistas do processo de transformação contribuindo para a construção de uma cultura voltada para o bem-estar na empresa (Medeiros e Ferreira, 2018).

Na ótica do modelo descrito acima desenvolvido por Ferreira (2009), permite compreender como avaliar o QVT de determinado contexto de trabalho sobre o ponto de vista de quem trabalha tendo como base dois níveis analíticos, o nível macro ergonômico e o nível micro ergonômico, o modelo ainda permite compreender os fatores estruturadores de QVT e o método utilizado para tal (PACHECO, 2011).

Ferreira e Torres (2013) dispõem sobre o bem-estar e mal-estar no trabalho estarem associados às consequências individuais e coletivas do custo humano do trabalho, conforme citado acima, vivenciado pelos colaboradores em um dado contexto organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado que é necessário adotar medidas que permitam que os colaboradores possuam um bom lugar para atuar, ou seja um ambiente seguro, limpo, funcional, bem dimensionado e arrumado, com ações preventivas de saúde mental. Portanto, os aspectos humanos não podem ser relegados em plano inferior, devendo assim ser adotado também uma política justa de salários e promoção respeitando os direitos trabalhistas, programas de ergonomia, além de uma política de investimentos em programas de treinamento e desenvolvimento das capacidades e talentos.

Porém tem se notado uma crescente preocupação das empresas nesse sentido o que vem destacar a importância do QVT, como uma ferramenta pela busca da qualidade total, pois não se pode obter qualidade de produtos e serviços se a qualidade de vida dos que produzem apresentar baixos níveis de satisfação, ou que seria pior se não houver nem mesmo cuidado de avaliar essa qualidade.

Diante disso pode ser avaliado que em uma determinada organização, tem condições de satisfazer as necessidades dos seus membros por meio de suas experiências de trabalho, portanto de maneira geral as empresas podem e devem adotar práticas que permitam uma melhor QVT e, por consequência uma maior perspectiva de alcançar a qualidade total tecnológica, visto que não pode se falar de modelos de gestão de qualidade total sem um adequado controle de QVT.

Uma empresa que se deseja progredir deve fazer com que os colaboradores se sintam bem com o trabalho, isso se faz aplicando o QVT que melhora a vida do colaborador e de toda a organização, possibilitando um comprometimento maior dos colaboradores que refletirá na qualidade e produtividade da empresa, deixando assim de ser uma preocupação dos recursos humanos para se tornar preocupação de toda a organização desde o presidente aos gerentes e encarregados, sendo o investimento em QVT proporcionar um retorno positivo, deixando de ser um custo desnecessário, mas sim imprescindível.

O investimento empregado em QVT, mesmo em tempos de crise pode tornar a organização competitiva e pronta para sobreviver, onde poderá contar com o comprometimento de seus colaboradores, portanto a sugestão para novos trabalhos e pesquisas, se dá ao QVT aplicado no âmbito feminino, pois sabemos que as necessidades das colaboradoras são totalmente diferentes dos colaboradores, então seria uma visão mais direcionada de estudo, com enfoque nas mulheres, nas quais possuem demandas específicas.

REFERÊNCIAS

- ARELLANO, E. B. Programas de qualidade de vida no trabalho no Brasil, São Paulo: Encontro da Anpad, 2019.
- CARDOSO, D.I. As relações éticas e a qualidade de vida no trabalho, uma questão de gestão, Bauru: Simpep, 2015.
- CHIAVENATO. I. Administração de Recursos Humanos: Fundamentos Básicos. São Paulo, 2014.
- FARIA, M.F & Brandão, H.P. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal, Revista de administração Contemporânea, 2013.
- FRENEDA.C.H.B. Qualidade de vida e satisfação no trabalho dos colaboradores. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Economia e Administração, 2011.
- FERNANDES. E. Qualidade de vida no Trabalho: Como medir para melhorar. São Paulo: Atlas, 2015.
- FERNANDES. E. Qualidade de vida no Trabalho: Uma questão de Competitividade São Paulo: Atlas, 2010.
- FERREIRA, R.R., et al. Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho PQVT no setor público: o papel estratégico dos gestores Revista administração (FEA- USP), 2009.
- FERREIRA.M.C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Cadernos de psicologia social do trabalho v111 n1, 2018.
- FERREIRA, M. C., Saraiva, I. S., Lima, D. C., Lima, L. H., Torres, Y. R., Lofrano, R. Atendimento singular em ambiente agradável e bonito? Análise ergonômica de fast-food. Trabalho apresentado em O IP Mostra o que Faz - III Jornada Acadêmica do Instituto de Psicologia, Brasília – DF, 2016.
- FERREIRA, M. C.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; TAVEIRA, I. M. R. (org.); Qualidade de vida no trabalho: estudos e metodologias brasileiras Curitiba: CRV, 2015.
- FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. Gestão estratégica de pessoas com foco em competências. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- LIMONGI FRANÇA; Qualidade de vida no trabalho (QVT): Conceitos e práticas da empresa da sociedade pós-industrial São Paulo: Atlas, 2013.
- MACHADO, R.A. Qualidade de vida. Santa Rita de Cassia: Faculdade de Ciências Econômicas Santa Rita de Cassia, 2011.
- MEDEIROS, Luiza Ferreira Rezende de; FERREIRA, Rodrigo Rezende. Qualidade de Vida no Trabalho: contribuições para a promoção do bem-estar no trabalho, 2018.
- PACHECO, V.A. Qualidade de vida no trabalho, bem estar, mal estar Brasília: Universidade de Brasília- Instituto de Psicologia, 2011.
- PASCHOAL, Tatiane; MEDEIROS, Luiza Ferreira Rezende de. As ações de QVT aumentam o bem-estar no trabalho? Resultados de uma pesquisa exploratória em organizações públicas. In: TAVEIRA, Isabela Maria Resende; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; FERREIRA, Mário César. Qualidade de Vida no Trabalho: estudos e metodologias brasileiras. Ed: CRV, 2015.
- PIRES, A. et al. Gestão por competências em organizações do governo. Brasília: ENAP, 2005
- ROSS, M. Psicologia Social dos valores: uma perspectiva histórica. São Paulo: Senac, 2016.
- SOUZA, Vera Lúcia de. Gestão de desempenho. Reimpressão – Rio de Janeiro – Editora FGV, 2015.
- RUGGIERO. A Qualidade de vida no Trabalho: Uma investigação multivariada entre docentes. São Paulo, Atlas, 2013.
- SANTOS, P.R. A qualidade de vida no trabalho – QVT. São Paulo: Revista multidebates, 2020.

- SILVA, A.A. Motivação. Campinas: Delasylvio, 2019.
- TAMOYO, A. Valores do trabalho e das organizações. São Paulo: Senac, 2015.
- TOLFO, S. ;PICCININI, V. As melhores empresas para trabalhar no Brasil e a qualidade de vida no trabalho: disjunções entre a teoria e a prática. Rev. adm. Contemp. 2018.

O PAPEL DO DOCENTE COMO FATOR DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

THE ROLE OF TEACHERS AS A FACTOR OF INCLUSION OF CHILDREN WITH
AUTISM
EL PAPEL DE LOS DOCENTES COMO FACTOR DE INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON
AUTISMO

Osmar Morais Santos de Melo
osmar.morais@gmail.com

MELO, Osmar Morais Santos de. **O papel do docente como fator de inclusão de crianças com autismo.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 227-236, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

A inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular tem sido bastante discutida no âmbito educacional devido à complexidade das características e dificuldades apresentadas por elas quando inseridas na escola. Quando tratamos sobre o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, diretamente recaímos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos. Desse modo, esse artigo apresenta como problemática: Qual o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo? Com base nessa problemática, o presente artigo tem como objetivo investigar o papel do professor frente à inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino. Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores, como: Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo, Lira e Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando um estudo de caso com enfoque qualitativo, com o uso de uma entrevista semiestruturada. Participaram dessa pesquisa duas professoras de crianças com autismo de uma escola de tempo integral da rede pública do município de Arapiraca-AL. De uma forma geral, os resultados indicaram a necessidade do professor estar preparado para a inclusão escolar, o que significa, neste caso, inserir metodologias de ensino diferenciadas e voltadas para o atendimento dos alunos com autismo. Os dados indicaram, ainda, a importância de se estabelecer uma boa relação entre o professor e o aluno com autismo no sentido de garantir sua permanência e aprendizagem. Portanto, a relação de um professor e o seu papel frente aos alunos com deficiência, especificamente aqui o autismo, pode se tornar primordial para que a inclusão escolar aconteça de forma bem sucedida.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Papel. Professor.

ABSTRACT

The inclusion of children with autism in regular schools has been widely discussed in the educational field due to the complexity of the characteristics and difficulties presented by them when inserted into school. When we talk about the process of school inclusion of children with autism, we directly focus on the teacher's role, since he/she is the main responsible for and mediator of student learning. Thus, this article presents the following problem: What is the teacher's role when it comes to school inclusion of children with autism? Based on this problem, this article aims to investigate the role of the teacher regarding the inclusion of children with autism in the regular education system. For the theoretical reference of this study we counted on the contribution of some researchers, such as Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo, Lira and Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011). This is a bibliographic and field research, using a case study with a qualitative focus, with the use of a semi-structured interview. Two teachers of children with autism from a full-time public school in the municipality of Arapiraca-AL participated in this research. In general, the results indicated the need for the teacher to be prepared for school inclusion, which means, in this case, inserting differentiated teaching methodologies aimed at serving students with autism. The data also indicated the importance of establishing a good relationship between the teacher and the student with autism in order to guarantee their permanence and learning. Therefore, the relationship between a teacher and his/her role facing students with disabilities, specifically here autism, may become primordial for school inclusion to happen in a successful way.

Keywords: Autism. Inclusion. Paper. Teacher.

ABSTRACTO

La inclusión de los niños con autismo en las escuelas regulares ha sido ampliamente discutida en el ámbito educativo debido a la complejidad de las características y dificultades que presentan cuando se insertan en la escuela. Cuando nos ocupamos del proceso de inclusión escolar de los niños con autismo, recaemos directamente

en el papel del profesor, ya que es el principal responsable y mediador del aprendizaje de los alumnos. Así, este artículo presenta como problemático: ¿Cuál es el papel del docente frente a la inclusión escolar de los niños con autismo? A partir de este problema, este artículo pretende investigar el papel del docente frente a la inclusión de los niños con autismo en la red escolar regular. Para el marco teórico del estudio, algunos investigadores contribuyeron, como: Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo, Lira y Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011). se realiza una investigación bibliográfica y de campo, utilizando un estudio de caso con enfoque cualitativo, utilizando una entrevista semiestructurada. Dos profesores de niños con autismo de un colegio a tiempo completo en el colegio público del municipio de Arapiraca-AL. En general, los resultados indicaron la necesidad de que el docente esté preparado para la inclusión escolar, lo que significa, en este caso, insertar metodologías de enseñanza diferenciadas dirigidas al cuidado de los estudiantes con autismo. Los datos también indicaron la importancia de establecer una buena relación entre el profesor y el alumno con autismo para asegurar su permanencia y aprendizaje. Por lo tanto, la relación de un maestro y su papel en relación con los estudiantes con discapacidades, específicamente el autismo aquí, puede llegar a ser primordial para que la inclusión escolar ocurra con éxito.

Palabras clave: Autismo. Inclusión. Papel. Professor.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação igualitária é tema recorrente no atual contexto educacional, principalmente quando se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Apesar da ampla discussão em torno dessa temática, ainda há uma série de limitações quanto à prática da inclusão e o papel do professor, para que o mesmo esteja preparado para lidar com as dificuldades provindas do ensino voltado para a criança com deficiência.

Quando falamos sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, devemos pensar também no professor, pois este deve estar preparado para receber os alunos com deficiência, sem fazer distinção, comparação ou até a exclusão dos mesmos. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: Qual o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo? Neste trabalho, o professor é visto como mediador no processo inclusivo, é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula e é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma.

Com base nessa problemática, o presente artigo tem como objetivo investigar o papel do professor frente à inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino.

Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes à temática que abordamos, como Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo; Lira; Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando um estudo de caso com enfoque qualitativo, A pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral da rede pública do município de Arapiraca. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos nossa pesquisa relatando algumas considerações históricas do autismo, destacando sua origem com base nos estudos pioneiros de Léo Kanner e Hans Asperger e nos primeiros relatos sobre ele. Além disso, abordamos as principais ideias acerca do que poderia ocasionar esse distúrbio em crianças, tendo por base investigações que estudiosos fizeram com pessoas autistas e que levam em consideração tanto aspectos biológicos quanto aspectos ambientais.

Em seguida abordamos a inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular, destacando que a inclusão de crianças com deficiência é amparada pela lei, mas que

isso não basta para que haja a inclusão.

Dando continuidade, relatamos sobre o papel do professor destacando-o como mediador da aprendizagem e fundamental frente à inclusão da criança com autismo.

Nas considerações finais, enfatizamos que o papel do professor frente à inclusão é fundamental e contribui de modo efetivo tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem, entretanto apesar de sua importância nem sempre é valorizado ou incentivado a investir em sua formação.

AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O termo Autismo é de origem grega que significa “próprio” ou de “de si mesmo”, e é utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo. Praça (2011, p.25) elucida que a criança com autismo:

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele (PRAÇA, 2011).

Em 1906, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez na literatura psiquiátrica, porém só passou a ser reconhecido no ano de 1912, quando Eugene Bleuler, utilizou para descrever um sintoma de esquizofrenia, o qual definiu como sendo uma “fuga da realidade” onde a criança parecia optar por não interagir com outras pessoas. Algum tempo depois essa palavra foi utilizada por dois psiquiatras: Léo Kanner e Hans Asperger para dar nomes aos sintomas diagnosticados em seus pacientes.

Todavia, ficou provado que esses pacientes apresentavam apenas uma das manifestações do autismo, que os sintomas são distintos em cada paciente e que podem apresentar intensidades maiores e menores, onde o paciente pode apresentar sinais de deficiência mental ou pode viver aparentemente uma vida próxima do normal.

Baseando-se em aspectos históricos do autismo, Klin (2007) afirma que em 1943, Leo Kanner tinha descrito 11 casos denominados por ele de distúrbios autísticos do contato afetivo e percebeu que havia nestes casos uma “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. De acordo com a autora, ele também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos, motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia.

Considerando o estudo feito através dessas 11 crianças diagnosticadas com esquizofrenia, Kanner observou o autismo como a característica mais acentuada, chegou a afirmar que o autismo era inato, pelo fato de suas características se mostrarem precocemente, antes mesmo da criança completar três anos. Porém ao longo de seu estudo e ao ter mais contato com seus pacientes e os pais, percebeu uma relação de frieza afetiva que os pais mantinham com os filhos e que poderia ter ocasionado em comportamentos hostis que se desenvolveram inconscientemente nas crianças.

As suposições de Kanner apresentaram intensa influência no referencial psicanalítico

da síndrome que apontavam em uma causa emocional ou psicológica para explicar como se desenvolve o autismo, e a qual teve como seus principais precursores os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tustin.

Bettelheim acreditava que uma falha materna poderia ser responsável pelo desenvolvimento do autismo, enquanto Tustin afirmava que havia uma fase autística do desenvolvimento normal, em que o afeto materno funcionava como uma ponte entre esse estágio do desenvolvimento da criança e a vida social. Se a mãe negasse afeto ao bebê e agisse friamente, a criança não conseguiria sair desse estágio, ficando presa na fase autística.

Desde a década de 60 no século XX, o autismo foi considerado um transtorno de origem biológica que compromete o sistema nervoso, supostamente causado pela interrupção do desenvolvimento de células do sistema límbico⁵ do cérebro.

O Autismo em seu amplo espectro de gravidade é conhecido, agora, por ter muitas etiologias. [...]. Foi estabelecido que o autismo é apenas um dos transtornos do desenvolvimento do cérebro definidos (multi) dimensionalmente e que afetam comportamentos humanos complexos (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 20-22).

Após um longo caminho de descobertas, o autismo passou a ser classificado como um déficit neurobiológico que já nasce com a criança e compromete o desenvolvimento cognitivo. É definido também como um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que possui basicamente quatro aspectos de manifestações, que são: deficiências qualitativas na interação social, dificuldades na comunicação, protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades.

Mello (2004, p.114-115), caracteriza a tríade de dificuldades que seriam as manifestações comuns causadas pelo autismo, são elas:

- Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal.
- Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações.
- Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos.

Conforme Pereira; Riesgo; Wagner (2008), somando-se aos sintomas principais apresentados anteriormente, as crianças com autismo frequentemente apresentam distúrbios comportamentais graves, como automutilação e agressividade em resposta às exigências do ambiente, além de sensibilidade anormal a estímulos sensoriais.

Galdino (2011), assegura que o autismo diferente de muitas outras doenças ou distúrbios, traz consigo muita complexidade, pois, quase nada se sabe sobre suas causas. Ele é determinado apenas, por conta de mínimos sintomas e características que vão surgindo ao longo do tempo. Como ainda não há total clareza a respeito do autismo, muitos cientistas e estudiosos de todo o mundo tentam buscar esses fatores causadores do mesmo.

O autismo surge como uma combinação de fatores biológicos e ambientais, o processo é iniciado com a combinação múltipla de genes, mas é desencadeado de acordo com o ambiente em que o indivíduo é inserido quando nasce.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

Com a aquisição de novos valores e princípios, a sociedade se mostra cada vez mais presente em discussões sobre a importância da educação inclusiva, em decorrência disso, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Essa realidade é proveniente de mudanças significativas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar que ressaltam a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência. A escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas.

De acordo com Rodriguez (2006), a exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência de etnia, etc. As ideias feitas da sociedade sobre o que é diferente faz com que a mesma passe a excluir, isolar e banir, o que resulta na necessidade de identificar e criar programas para combater a exclusão, gerando assim um conceito contrário: a inclusão.

Klein (2010), alega que a palavra “inclusão” tem sido utilizada como jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias para com o outro. O ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado e excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas.

Já o ensino que possibilita educar de forma inclusiva para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p.65), diz:

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar.

Podemos entender que para acontecer à inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento.

De acordo com Lopez (2011, p. 16),

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido

para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo.

É necessário ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007, p.81 apud Balbino, 2010, p.41):

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação.

Falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil, por vezes gera polêmica e amplas discussões devido à complexidade das características apresentadas quando as mesmas são inseridas no ambiente escolar. A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor quando recebe uma criança com autismo em sua sala de aula, sente-se desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar. Acerca disso, Felício (2007, p. 25), afirma que:

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

Quando falamos em incluir alunos com autismo no ensino regular, automaticamente pensamos nas dificuldades de socialização do mesmo com o meio, é a partir dessa problemática que é gerada a discussão sobre esse tema. Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo.

Para Paulon; Freitas; Pinho (2005, p. 25-26):

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da

obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.

No entanto, existem questões que precisam ser alteradas em função da inclusão, como por exemplo, a forma pejorativa que colegas e funcionários utilizam ao se referirem criança com autismo, devido à falta de esclarecimento.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Quando discutimos sobre a inclusão, diretamente recaímos sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que ele estabelece um contato contínuo e duradouro com a criança. Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do professor, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

Quando nos referimos ao papel do professor neste artigo, pressupomos que se faz necessário uma intervenção mediatizada por parte deste, nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma. Podemos dizer que a mediação “é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula.

Lopez (2011), atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

De acordo com Mousinho, et al (2010), as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização, são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas, tornando difícil e complexo o papel do professor diante do desafio de ensinar e incluir simultaneamente. As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações

humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Segundo Santos (2008, p.30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade

de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi estudado e analisado, compreendemos que é importante tornar acessível à entrada e permanência de crianças com autismo em escolas de ensino regular, no entanto, não é uma tarefa fácil tornar uma escola inclusiva, é necessário que governo, escola e família trabalhem juntos em prol da oferta de educação de qualidade, com as devidas condições e possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem.

Não podemos falar sobre inclusão sem fazer referência ao processo de ensino – aprendizagem, já que a inclusão tem o intuito de prover as mesmas condições a todos os alunos, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Através desse trabalho, identificamos o papel do professor como mediador da inclusão, ou seja, ele cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos, independente de ser deficiente ou não. Compreendemos também, que a falta de uma formação sólida voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional.

Notamos ainda, que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é sim possível, desde que haja comprometimento e envolvimento por parte do professor, uma boa formação pedagógica, além de apoio escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

- BALBINO, E. S. A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas: um estudo de caso. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós- graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2010.
- COSCIA, M. R. As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: < www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.
- CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.
- GALDINO, M. J. A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca. Arapiraca: 2011.
- KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-4462006000500002&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996. LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.
- MELLO, A. M. S. Rosde. Autismo: Guia Prático. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.
- MELO, S. C. de.; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R.; Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibiapex, 2008.

- MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. dos. (COORD.). Saberes e práticas da inclusão- Dificuldades acentuadas de inclusão: Autismo. Brasília, MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- MONTEIRO, A. T. M. Educação inclusiva: um olhar sobre o professor. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação; Programa de Pós- Graduação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VK7H/1000000517.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 set. 2021.
- MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. psicopedagogia. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486.
- NÓVOA, Antônio (Org.). Os Professores e Sua Formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, S. M. A concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidade especiais na escola regular. 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1240>>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 12 out.. 2021.
- PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, A. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000700004>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- PRAÇA, E. T. P. de. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora .Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011. Disponível em:<www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf>. Acesso em: 25 AGO.. 2021
- RAPIN, I.; TUCHMAN, R. Onde estamos: Visão geral e definições. In: RAPIN, I.; TUCHMAN, R (Org.). Autismo: abordagem neurobiológica. São Paulo: Artmed, 2009.
- RODRIGUEZ, D. (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SANTOS, A. M. T. dos. Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1997.
- VILA, C.; DIOGO, S.; SERQUEIRA, S. Autismo e Síndrome de Asperger. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

**OPORTUNIZANDO O ENSINO DA MÚSICA A TERCEIRA IDADE
BENEFICIANDO VÁRIOS ASPECTOS DO SEU COTIDIANO**
**OPPORTUNITING THE TEACHING OF MUSIC TO THE ELDERLY BENEFITING
VARIOUS ASPECTS OF THEIR DAILY LIFE**
**OPORTUNIZAR LA ENSEÑANZA DE MÚSICA A LOS ANCIANOS EN BENEFICIO DE
DISTINTOS ASPECTOS DE SU COTIDIANO**

Deize Eliane de Souza

SOUZA, Deize Eliane de. **Oportunizando o ensino da música a terceira idade beneficiando vários aspectos do seu cotidiano.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 237-242, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este estudo tem a pretensão de intensificar o Ensino da Música para a terceira idade discutindo os benefícios decorrentes desta prática, tendo como objetivo oportunizar a clientela desta faixa etária sendo muitas vezes excluída desses ensinamentos, provocando a melhoria de sua autoestima onde no passado não tiveram no seu cotidiano estas oportunidades. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como GAINZA (1998), NERI (2008), WERNECK (1991), entre outros. Baseado em várias fontes de pesquisa de várias áreas é possível constatar esta importância, destacando a Educação Musical com a finalidade de aumentar a qualidade de vida na terceira idade, contribuindo como um exercício cognitivo e desafiador, sendo estes resultados aplicados no cuidado de idosos, fazendo com que o cérebro esteja mais apto e mais capaz de acomodar os desafios do envelhecimento, tendo um forte significado para as pessoas idosas, exercendo um papel fundamental nesta faixa etária e para os que com os mesmos, convivem proporcionando bem-estar e qualidade de vida mais saudável.

Palavras-chave: Música. Desafio. Maturidade.

ABSTRACT

This study intends to intensify the Teaching of Music for the elderly, discussing the benefits arising from this practice, with the objective of providing opportunities for the clientele of this age group, being often excluded from these teachings, causing an improvement in their self-esteem where in the past they did not have in the past. Your daily life these opportunities. A bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as GAINZA (1998), NERI (2008), WERNECK (1991), among others. Based on several sources of research in several areas, it is possible to verify this importance, highlighting Music Education with the purpose of increasing the quality of life in the elderly, contributing as a cognitive and challenging exercise, and these results are applied in the care of the elderly, making them the brain is fitter and better able to accommodate the challenges of aging, having a strong meaning for the elderly, playing a fundamental role in this age group and for those Who live with them, providing well-being and healthier quality of life.

Keywords: Music. Challenge. Maturity.

ABSTRACTO

Este estudio pretende intensificar La Enseñanza de Música para ancianos, discutiendo los beneficios derivados de esta práctica, con el objetivo de brindar oportunidades para la clientela de este grupo de edad, siendo muchas veces excluida de estas enseñanzas, provocando una mejora en su autoestima donde en el pasado no tenían en el pasado tu vida diaria estas oportunidades. Se realizó una investigación bibliográfica considerando los aportes de autores como GAINZA (1998), NERI (2008), WERNECK (1991), entre otros. Con base en varias fuentes de investigación en varias áreas, es posible verificar esta importancia, destacando la Educación Musical con el propósito de aumentar la calidad de vida de los adultos mayores, contribuyendo como un ejercicio cognitivo y desafiante, y estos resultados se aplican en el cuidado de las personas mayores, haciendo que el cerebro sea más apto y capaz de adaptarse a los desafíos del envejecimiento, teniendo un fuerte significado para las personas mayores, jugando un papel fundamental en este grupo de edad y para quienes viven con ellos, proporcionando bienestar y más saludable calidad de vida.

Palabras clave: Música. Desafío. Madurez.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de oportunizar as vidas com a música e tem a pretensão de priorizar a terceira idade onde percebo que esta faixa etária.

As questões que nortearam este trabalho foram:

Qual a insuficiência de práticas de ensino musical para este grupo e da exclusão que ele mesmo sofre?

Sendo a população idosa atualmente de maior crescimento no País como deve proceder o educador musical?

Quando damos prioridade a terceira idade, dá-se importância em investigar o papel do Educador Musical, o grupo e o processo de ensino- aprendizagem numa educação formal e não-formal.

Há indícios de que a música desenvolve habilidades físicas e básicas na terceira idade. Baseado em várias fontes de pesquisa das áreas da psicologia da música, psicobiologia, neuropsicologia, gerontologia, medicina, entre outras, constata-se que a música é uma grande ferramenta para uma boa qualidade de vida na terceira idade.

Através de alguns embasamentos, a educação musical mostra um campo fértil de atuação junto a diversos grupos sociais e nos traz resultado de um aproveitamento não só do conteúdo, mas da vivência musical, com um trabalho que envolva fala, movimento, corpo, respiração e toda a linguagem sensorial. Uma metodologia musical como a oficina de música, canto coral dentre outros, são exemplos práticos que podem nortear este educador.

Conforme Gainza (1988):

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí, o professor poderá organizar sua estratégia, elaborar seu plano de operações (GAINZA, 1988, p. 43).

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é oportunizar a terceira idade a participação de uma educação interagindo com o grupo aumentando a sua autoestima e contribuindo para o ensino-aprendizagem e ainda para contribuir de análise para o educador musical em outras melhores formas de trabalhos, por esta situação nos cabe como educadores musicais, levarmos até os mesmos a música.

A MATURIDADE E A MÚSICA

O termo “terceira idade” foi criado na década de 60 na França, por ocasião dos primeiros cursos para idosos na Universidade de Toulouse. Com as várias mudanças entre elas a melhoria das condições de saúde dos idosos, tal conceito passou a designar a faixa etária de transição entre a vida adulta e a velhice. Outras metáforas acerca do envelhecimento foram criadas como, “amadurecer”, “idade madura” e “maturidade” (Neri e Freire, 2000; Neri, 2013).

Muitos fatores podem contribuir para a maior disponibilidade para o estudo e novas experiências, a possibilidade de inserção do ensino da música é promissora. No que nos remete à ideia de uma educação musical atenta para as transformações da sensibilidade musical. Esta temática vislumbra, não só a necessidade de inserção da música e das linguagens artísticas, em

contextos diversos, como também os efeitos que esta ação pode propiciar aos que são submetidos a tais experiências.

Questionando até que ponto há importância em estabelecermos relações casuais entre a música e outras áreas pode ser interessante e possuem algum valor se tomarmos um ponto de vista científico-teórico. Entretanto, raramente ocorre e diversos problemas decorrem da aplicação das relações casuais entre e outros contextos ou áreas, e no caso específico da educação musical, impondo razões educacionais, sociais, políticas e econômicas que frequentemente transcendem à própria razão de ensinarmos música. Assim, muitos estudos das relações de transferência cognitiva entre as áreas servem razões muito mais econômicas que propriamente psicológicas ou educacionais.

Se por um lado os estudos sobre os prováveis benefícios extra - musicais da música parecem fomentar argumentos promissores para a educação musical, sobretudo em um país como o nosso que luta pela inserção da música como disciplina obrigatória na educação básica, os mesmos estudos transformam a música em um meio e não em um fim em si. Aprovada em 2008 a lei 11.769 que altera a Lei das diretrizes e bases, garantindo a obrigatoriedade da música na educação básica. Ressalto que pode parecer que esta imposição não seja boa, e conforme diz o ditado popular “Tudo que é obrigado não é bom”. Mas quando se trata de música, podemos refletir que se for adequadamente ensinada, contribuirá para a formação de valores, aproximação entre as pessoas e desenvolvimento do senso estético e crítico.

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam a sua inserção na escola e a aplicação também na educação não-formal. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana e praticamente todos os povos do mundo possuem algum tipo de música. Em segundo lugar, a música carrega traços de história, cultura e identidade social que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental entre outras.

Isso resulta, no exercício dessas formas de aprendizagem que os alunos podem ter, uma sensação de realização pessoal, de bem estar e de prazer. No desenvolvimento das faculdades intelectuais e sensoriais e a busca de uma interação enriquecedora entre ambas, por este fato existe a necessidade de trabalhar com a terceira idade permitindo oportunidades que talvez em épocas anteriores de suas vidas não puderam participar de alguma atividade musical. Conforme Neri (2004) a população idosa é a de maior crescimento hoje no País. Berquó (1996) expõe que ao final do século a população idosa chegaria a 8.658.000 e que 1 em cada 20 brasileiros teria 65 anos ou mais e que em 2020 este número crescerá para 16.224.000. Sendo assim, 1 em cada 13 pessoas pertencerá a população idosa.

Portanto, o ensino da música na educação por pessoas devidamente especializadas, é de suma importância para proporcionar uma melhor integração do indivíduo na família e na sociedade. Através das iniciativas de educação para as pessoas idosas forma-se uma consciência de que o potencial humano não se extingue na velhice, pois mesmo as restrições sobre o corpo, devido a idade não são empecilhos à realização de atividades motoras. A prática de exercícios explorados por educadores musicais pode resultar de um aproveitamento não só do conteúdo, mas na vivência musical, com um trabalho que envolva corpo, movimento, respiração, fala e

toda a linguagem sensorial; resultando estas associações de elementos em subsídios para atividades criativas, improvisadas voltadas para a experimentação, onde o ensino musical com este escopo, pode aliar ação e reflexão aos aspectos vivenciados.

Segundo Werneck (1991), o objeto de estudo do educador é o encadeamento de experiências e vivências do educando. O homem toma consciência de si mesmo, refletindo sobre sua história e realizando um intercâmbio de influências com o meio em que vive. Isto é, o educador deve se inserir no contexto do grupo da terceira idade que é instrumento para elaboração das aulas, associando a vida do ensino a um propósito coerente com as necessidades do cotidiano. Para Tame (1997), há exemplos que fortalecem a crença de que a música tem uma força que interfere em todos a nossa volta e que esta força pode ter um caráter físico, visível e audível e até mesmo místico.

Conforme Tatit (1996): “Por sua natureza utilitária e imediata a voz que fala é efêmera. Ela ordena uma experiência, transmite-a e desaparece. Sua vida sonora é muito breve. Sua função é dar formas instantâneas a conteúdos abstratos e estes sim devem ser aprendidos”.

Quando cantamos a voz potencializa a intensidade da voz falada, fazendo com que esta mantenha sua carga emocional através dos elementos corporais e ainda consegue dar uma fixação ao conteúdo da voz falada. O indivíduo ao utilizar da canção como forma de expressão encontra nesta algo que diferencia a forma de expressão do momento, tem na canção um instrumento que viabiliza a recuperação da experiência com a carga subjetiva do momento. No sentido cultural e social dessa aprendizagem, um conhecimento prático musical vai sendo construído de modo que imagens sonoras dos estilos em questão são interiorizadas.

A oportunidade de começar ou dar continuidade ao estudo na terceira idade não é uma característica apenas eminentemente educacional, decorrente do aumento das instituições com o fulcro de proporcionar o ensino à terceira idade; mas deve resultar também, de uma consciência sociológica a respeito. Nas atividades de percepção, vivência e estudos musicais pode-se verificar no idoso, limitações de ordem física ou psíquica. A atividade musical como diagnóstico de problema foi explicitada, Gainza (1988), salienta que alguma dificuldade rítmica, provavelmente, decorrente de um desequilíbrio emocional, relacionado a uma patologia, nesta situação, a disfunção musical mostra a existência de problemas desta ordem.

Segundo Dep (2003) em sua pesquisa sobre instituições que abrigam idosos, constatou que o ócio é motivo de descontentamento em grande parcela de indivíduos, mostrando ainda, que uma atividade pode conferir ao indivíduo um significado existencial, produzindo responsabilidade, compromissos somados ao bem-estar, a ajuda mútua, propiciados pelo convívio social.

Na teoria das inteligências múltiplas encontra-se sugestões que existe um conjunto de habilidades chamadas de inteligências e que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. Segundo Gardner (1996, p. 21): “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São a princípio sete: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. Referente aos que os idosos têm dentro de si e trazem como colaboração para as aulas, sendo possível fazer um trabalho muito criativo e real. Partindo da vida deles, de

suas lembranças de seus hábitos cotidianos, o professor deve ouvir o que eles têm a contar para que se encontrem e se descubram como pessoas, formando uma consciência de que o potencial humano não se extingue na velhice, e assim os mesmos poderão contribuir construindo algo, transformando através de sua vivência essas histórias em música.

Considerando que o ensino musical para a terceira idade pode trazer benefícios não só na melhoria da qualidade de vida do grupo, como também pode promover aspectos de desenvolvimento criativo e expressivo do ser. A carência e necessidade do trabalho musical com a terceira idade, as iniciativas de formação de Universidades Abertas à Terceira Idade são demonstrações de que o indivíduo não encerra na velhice seus anseios de esperança de vida em busca de uma participação na sociedade. Para aqueles idosos que não tiveram oportunidades de frequentar uma Universidade no passado é um excelente meio de inserir neste ensino, mas existem ainda aqueles que não tem como frequentar a mesma e existem vários motivos que podem interferir este indivíduo.

Observando que um trabalho formal e não-formal, através de centros sociais, espaços culturais, locais cedidos por ONGS, em que todos possam participar das atividades, através de oficinas com canto e formação de corais, instrumentos musicais, compartilhando o maior intercâmbio entre música, ciência e técnica, acreditando que toda pessoa é talentosa, procurando despertar no estudante sua sinceridade de emoção, sua intensidade de observação, sua fantasia e criatividade, reforça que a música pode contribuir para o equilíbrio emocional, psicológico e social e principalmente um desafio tanto para o educador musical como também para o educando, proporcionando uma melhor integração do indivíduo na família e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo a proposta, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. Na realização da revisão bibliográfica sobre o tema, buscou-se perspectiva para a atuação do educador musical no contexto da terceira idade, visando questionar também a inclusão da terceira idade nas investigações do ensino musical.

REFERÊNCIAS

- BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento no Brasil. In: NERI, Anita Liberalesso. Velhice e sociedade. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.11-40.
- DEPS, V. L. A ocupação do tempo livre sob a ótica de idosos residentes em instituições: análise de uma experiência. In: NERI, Anita Liberalesso (org.). Qualidade de vida e idade madura. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, 91-211.
- FONTEERRADA, M. T. O diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.18, p. 27 – 33, out. 2007.
- PRESIDENCIA DO BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. www.presidencia.gov.br/legislacao.
- PRESIDENCIA DO BRASIL. Lei n.10.048 de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas idosas e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000.
- PRESIDENCIA DO BRASIL. Lei n.11769, de 18 de agosto de 2008. Torna obrigatório o ensino da música na educação básica. www.presidencia.gov.br/legislacao.
- GAINZA, Violeta. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. Buenos Aires: Summus; 1988.
- GARDNER, Howard. A nova ciência da mente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1996.
- NERI, A. L. Conceitos e teorias sobre envelhecimento, In.: MALLOY- DINIZ, Leandro F; FUENTES Daniel; CONSENZA Ramon M.(orgs). Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre, Artmed, 2013.

- NERI, A. L; YASSUDA, M. S. Velhice bem sucedida: Aspectos Afetivos e Cognitivos. Campinas: Papyrus, 2008.
- TAME, D.O. O poder oculto da música. Rio de Janeiro: Cultrix, 1997.
- TATIT, Luiz. O cancionista: Composições de canções no Brasil. São Paulo; Edusp, 1996.
- WERNECK, V. R. O eu educado: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

OS DESAFIOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) EM TEMPOS DE PANDEMIA
THE CHALLENGES OF THE MODULAR TEACHING SYSTEM (SOME) IN TIMES OF PANDEMIC
LOS RETOS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR (ALGUNOS) EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Dayse Veloso Silva

SILVA, Dayse Veloso. **Os desafios do sistema modular de ensino (some) em tempos de pandemia.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 243-249, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

A temática deste estudo é sobre os desafios do sistema modular de ensino (SOME) em tempos de pandemia, no contexto Amapaense. Temas como estes são importantes devido sua relevância no atual cenário que a educação brasileira vem passando devido ao isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19. Espera-se com este estudo, que pessoas fora do contexto amazônico, tenham o conhecimento sobre como é o trabalho dos professores que atuam nas escolas de áreas rurais localizadas no interior do Estado do Amapá. O tipo de pesquisa para a realização deste foi a bibliográfica, através de livros, artigos, reportagens de jornais digitais e dentre outras fontes. Para se chegar ao conteúdo hora aqui apresentado, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas, com o estudo de artigos, livros, teses e outros. Após a escolha do tema e de como seria a metodologia de estudo, buscou-se fazer uma análise sobre o objeto deste.

Palavras-chaves: Educação. Covid-19. Educação. Campo.

ABCSTRAT

The theme of this study is about the challenges of the modular education system (SOME) in times of pandemic, in the Amapá context. Themes like these are important due to their relevance in the current scenario that Brazilian education has been going through due to the social isolation caused by the Covid-19 pandemic. It is expected with this study that people outside the Amazon context, have knowledge about the work of teachers who work in schools in rural areas located in the interior of the State of Amapá. The type of research to carry out this was bibliographic, through books, articles, digital newspaper reports and other sources. In order to arrive at the hourly content presented here, the present work was developed from bibliographical research, with the study of articles, books, theses and others. After choosing the topic and how the study methodology would be, we sought to analyze the object of this study.

Keywords: Education. Covid-19. Education. Field.

ABSTRACTO

El tema de este estudio trata sobre los desafíos del sistema educativo modular (SOME) en tiempos de pandemia, en el contexto de Amapá. Temas como estos son importantes por su relevancia en el escenario actual que atraviesa la educación brasileña debido al aislamiento social provocado por la pandemia Covid-19. Con este estudio se espera que las personas fuera del contexto amazónico, tengan conocimiento sobre la labor de los docentes que laboran en escuelas de zonas rurales ubicadas en el interior del Estado de Amapá. Con enseñanza a distancia en escuelas de zonas rurales. El tipo de investigación para realizar esta investigación fue bibliográfica, a través de libros, artículos, reportajes de periódicos digitales y otras fuentes. Para llegar al contenido horario aquí presentado, el presente trabajo se desarrolló a partir de la investigación bibliográfica, con el estudio de artículos, libros, tesis y otros. Luego de elegir el tema y cómo sería la metodología de estudio, se buscó analizar el objeto de este estudio.

Palabras clave: Educación. COVID-19. Educación. Campo.

INTRODUÇÃO

No Brasil gradativamente a realidade da educação nas áreas rurais e mais afastadas dos grandes centros urbanos vem sendo transformada no sentido de adaptar o currículo e a

metodologia de ensino, fazendo com que amplie a oportunidade de acesso à educação aos moradores dessas áreas.

No que diz respeito ao ensino na pandemia nas escolas rurais, a educação a distância foi a solução mais adotada pelas escolas localizadas na área urbana em resposta ao isolamento social. Mas o problema era de como seria nas áreas rurais no interior dos estados, onde o **acesso à internet é limitado** e até mesmo o sinal de telefone é precário? Essas questões serão respondidas no decorrer deste estudo.

Assim sendo, o objetivo deste artigo foi analisar os desafios enfrentados por alunos e professores com o ensino remoto nas escolas de áreas rurais, com observância às metodologias de ensino utilizadas pelos docentes na realização das suas atividades pedagógicas, visando assegurar a aprendizagem do educando e seu envolvimento nos conteúdos escolares.

O tipo de pesquisa para a realização deste foi a bibliográfica, através de livros, artigos, reportagens de jornais digitais e dentre outras fontes, o levantamento do conteúdo foi realizado de maneira analítica, crítica e sistematizada, utilizando métodos fundamentais como a documentação das fontes através de fichamentos e análise textual com leitura minuciosa, análise crítica e a interpretação das literaturas selecionadas na pesquisa, que teve como meta o alcance dos objetivos, obtendo o desenvolvimento dos resultados, discussões e conclusão da pesquisa, contribuindo cientificamente para acadêmicos e profissionais da área da educação.

SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME): PROBLEMAS E DESAFIOS

O Sistema Modular de Ensino (SOME), surgiu pela necessidade de se ampliar o alcance do sistema educacional no âmbito rural, que tem como proposta levar conhecimentos para melhorar as condições e perspectiva de vida dessa população, contribuindo assim com oportunidades para os alunos continuassem morando e estudando dentro da sua comunidade.

No atual contexto do processo de educação no Brasil que vem possibilitando a descentralização dos sistemas educacionais, que é garantida por lei, permitindo assim que as escolas públicas, tanto mantidas pelos estados e pelos municípios pudessem levar a educação básica às regiões mais distantes das zonas urbanas, criando neste sentido, condições dignas de acesso à educação para todas as pessoas que estão em idade escolar, fazendo com que a qualidade de vida dessas pessoas venha a melhorar consideravelmente, pois, todos sabem que é através da educação que se muda a realidade em que se vive (PEREIRA, 2011).

Sendo assim, o Sistema Modular de Ensino (SOME) é um projeto que o Ministério da Educação (MEC), onde se autoriza a implantação pelo meio de uma formalização de convênios entre Estados e Municípios, que tem como objetivo a implantação do sistema em áreas distantes dos centros urbanos, para que isso ocorra se faz necessário, que haja uma implantação de um diagnóstico pela prefeitura da cidade, onde há necessidade do sistema, onde se mostra a demanda dos alunos, bem como, assinatura do termo de convênio para a disponibilização das condições adequadas a implementação de projetos nas comunidades planejadas. (SANTOS, 2012).

Neste sentido o MEC (2012) afirma que:

A Educação do campo tratada como educação rural pela legislação brasileira é concebida como: “ação educativa que incorpora espaços da floresta, pecuária, das minas e das agriculturas, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros,

caíças, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir de se relacionar com a terra e forma de compartilhar a vida” (MEC, 2012, p.62).

Estes sistemas educacionais são fundamentados sobre a ideia de contraste entre o indivíduo recebe o conhecimento e aquele que transmite conhecimento, esses são participantes ativos do sistema. Em relação ao histórico do SOME, pode-se dizer que, até meados da década de 1990 o ensino era bastante precário, era restrito a minoria, grande parte da população não tinha acesso a uma educação de qualidade, neste período não existia diretrizes e muito menos metas para serem seguidas o que tornava o ensino em um contexto geral de péssima qualidade.

Deve-se ressaltar que os professores que trabalham nessas áreas são profissionais qualificados, que buscaram atrás de concurso público uma vaga para se trabalhar com essa modalidade de ensino, a maioria deles não residem na comunidade em que estão lecionando, passam somente um período curso, pois, como se sabe o SOME, é uma modalidade de ensino diferenciada, onde as aulas são mais dinâmicas e os conteúdos e as disciplinas são repassadas por apenas um professor.

Portanto, fazer parte desse sistema educacional é um grande desafio tanto para os educadores quanto para aquelas pessoas que dependem dele. Nos dias atuais na educação de maneira geral existem problemas e desafios que devem e precisam ser superados por todos que fazem parte do contexto educacional.

No que diz respeito à educação no âmbito rural, o governo tem por obrigação buscar meio para diminuir e até mesmo solucionar os problemas que venham a ocorrer, deve-se implementar e efetivar políticas públicas na área da educação que cheguem ao alcance de todos nas regiões mais afastadas dos centros urbanos (PEREIRA, 2006).

Outro fator importante que se deve ressaltar neste, é que a descentralização do ensino foi um acontecimento importante e fundamental para história da educação brasileira, onde possibilitou o retorno de jovens e adultos de áreas rurais que não tinham acesso à educação, pois durante muito tempo, deixaram de frequentar a escola devido a diversos fatores.

Pereira (2016), ressaltar que:

Vivemos na complexidade do espaço Amazônico brasileiro que demonstra a longitude entre as próprias comunidades ribeirinhas. Então, o alunado que deve se deslocar para a comunidade a qual não é a sua de origem enfrenta diversos problemas interligados com os desafios que precisam enfrentar no cotidiano para poder realmente estudar, como: acordar cedo e as características dos nossos rios, furos e igarapés, muitas vezes desfavoráveis para o transporte escolar chegar até sua residência para buscá-lo.

Acredita-se que apesar das transformações que a educação vem sofrendo nestes últimos anos, que possibilitou as pessoas das áreas rurais pudessem ter uma educação digna, ainda existem muitas crianças e jovens que não tem acesso a escola, ou que levam horas e horas para se chegar na escola.

Outro problema que os professores enfrentam estão relacionados à falta de estrutura nas escolas, que dificultam o desenvolvimento de seus trabalhos, muitas das vezes os espaços destinados a escola, são instalações físicas precárias, onde tem que se fazer “milagre” para levar uma educação digna para quem mais necessita.

SABERES DOCENTES

A pandemia colocou os profissionais da educação frente a um desafio de pensar pela escola, os retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre se fala na transformação da escola, que os professores precisam repensar novos modelos, eis que a pandemia os obrigou a mudar (MAYER, ET AL. 2020).

Sendo assim, os estudos no que diz respeito aos saberes docentes compõem uma ampla gama de investigação, que se construiu conceitos ao longo dos últimos anos no âmbito educacional brasileiro e internacional. Surgiram novos termos e conceitos que se relacionam ao saber docente foram sendo incorporadas aos debates sobre o sistema educacional, tanto na escola quando no cotidiano do aluno fora dela.

Os desafios são grandes para os professores na escola, pois se exige que o professor utilize a instituição como um espaço sociocultural para a formação do aluno. Na realidade isso é um paradoxo, pois muitos têm como vantagem apenas sua frágil e ultrapassada formação, crenças referentes à capacidade humana de aperfeiçoamento, o ideal de educação (ALVES, 2010).

Hoje, já existe o consenso de que a escola é um espaço de formação sociocultural por excelência, ao mesmo tempo em que a tarefa do professor é múltipla, tendo várias facetas: o professor é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social participando de projetos e eventos necessários ao seu desenvolvimento e profissionalização principalmente em relação a diversidade sociocultural que se apresenta na escola.

O professor precisa aprimorar sempre seu conhecimento, com base numa atitude que serve de exemplo para os alunos. Segundo Barroso (2014), o professor “vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando”. Portanto, ao utilizar na escola como um espaço sociocultural o professor busca construir uma nova metodologia mais adequada aos novos tempos com o objetivo de usar favoravelmente os recursos didáticos e pedagógicos em suas aulas.

Desta forma o professor mediador na educação contemporânea, procura reconhecer o momento propício de intervir, usando a escola como um espaço sociocultural. Isso mostra que o professor, a partir do conhecimento acumulado durante os anos de formação pode utilizar metodologias adequadas, pode auxiliar e influenciar na formação cultural do aluno. Isso favorece a noção de que a educação deve se tornar um instrumento mais interessante que prepara o aluno para o futuro.

OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ÁREAS RURAIS DO ESTADO DO AMAPÁ NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, quando trata da educação básica como direito, prevê modalidades específicas para algumas realidades de ensino, no que

diz respeito a Educação do Campo, inclui neste contexto povos do campo, das águas, das florestas, os povos de quilombos. (BRASIL,1996).

Portanto, todos cidadãos independentemente do contexto social em que ele está inserido têm direito à educação. As pessoas que vivem no meio rural trazem consigo conhecimentos próprios de sua cultura, crenças, costumes, valores, que devem ser preservados e fortalecidos, pois contribuem para o desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais.

As escolas enquanto instituições inseridas nas comunidades rurais possuem um papel de extrema importância para o desenvolvimento e engajamento nas questões sociais as quais essas comunidades estão envolvidas enquanto participante de um contexto ambiental específico, devido suas vivências em áreas rurais em seus processos de interatividades com o meio e nas relações de saberes.

Muitas escolas do interior do estado do Amapá, tem como metodologia de ensino o SOME, devido às dificuldades de acesso, de permanência dos professores, de logística de transporte e pela baixa demanda de alunos cursando uma mesma série/ano, pois existem comunidades com poucos habitantes mas que precisam de escolas, então a solução encontrado pelos governos foi o sistema modular de ensino, onde o professor pode dar aulas em várias escola através de módulos e uma turma pode ser dividida em várias series, isso se chama classes multisseriadas.

No que diz respeito ao isolamento social, de acordo com Maia (2021), no início do ano de 2020, escolas de todo o país tiveram que se adaptar à interrupção das aulas presenciais e aderir ao modelo de ensino remoto, onde se utilizaram ferramentas digitais. De acordo com, dados do INEP que apontaram que a falta de acesso à internet foi um problema para alunos de áreas rurais, quando comparados aos alunos de áreas urbanas, que na sua grande maioria tinha acesso à internet ou o acesso à escola era mais fácil. Dados do IBGE revelam que 49% das famílias nas áreas rurais não possuem acesso à internet.

Ainda de acordo com dados do INEP (2020), cerca de 40% das escolas de áreas rurais contaram apenas com as apostilas físicas. Foi um desafio muito grande para gestores e educadores dessas escolas dar continuidade ao aprendizado dos alunos, dentre os problemas os que ganharam mais destaques foram a falta de acesso à internet das famílias e também às dificuldades de locomoção para entrega ou retirada de atividades impressas, uma vez que os alunos que estudam nas escolas do interior do estado do amapá, moram a centenas de quilômetros escola, onde seu meio de transporte na grande maioria são ônibus e barcos.

Em relação as dificuldades do acompanhamento do aprendizado dos alunos pelos pais ou responsáveis se tornou outro problema, pois a grande maioria dos pais não têm tempo de dar um acompanhamento sistemático aos filhos para a realização das atividades a em suas próprias residências. Existe também o problema do baixo nível de escolarização dessas famílias, pois a maioria dos adultos que moram nessas áreas só completaram o ensino fundamental. Sendo assim, os familiares não têm formação suficiente para ajudar os alunos no desenvolvimento dessas atividades.

Não há dúvidas, que a pandemia acarretou inúmeros problemas para o sistema educacional como um todo, porém, é evidente que devido a disparidade social, atrelada à falta de políticas públicas para a educação, atenta as questões locais e regionais, os mais prejudicados

foram os alunos de baixa renda e os que moram na zona rural dos grandes centros urbanos. Neste sentido, ainda não há como mensurar como será o futuro da educação nessas áreas, é uma pesquisa a longo prazo, mas para que os impactos sejam minimizados é preciso que todos os setores da sociedade se unam para desenvolver mecanismos que possam estar auxiliando o desenvolvimento da educação no contexto rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os últimos anos o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras mudanças e desafios, devido ao isolamento social, que no início ninguém sabia quanto tempo ia durar, a expectativa era que as coisas iriam voltar ao normal em pouco tempo, mas não foi isso que aconteceu a pandemia já dura quase dois anos, e apensar que o isolamento social foi afrouxando, mas ainda existe um risco muito grande e contaminação pelo Covid-19. A maioria das escolas das áreas rurais já voltaram suas atividades, mas ainda com restrições, e tomando todos os cuidados necessários para que não haja propagação do vírus.

Deve-se ressaltar que, na grande maioria das escolas do interior do estado do Amapá o ensino é feito através de módulos, onde o professor passa um tempo em uma determinada escola, não tendo escola fixa para trabalhar, o tempo que se fica é muito relativo, varia de uma semana, podendo ficar o mês todo, vai depender de como é feita a divisão das aulas, e de como é o regimento da escola. Durante a pandemia essas aulas ficaram comprometidas, com o isolamento o professor não tinha como repassar o conteúdo das aulas, não tinham como deslocar para a comunidade em que a escola estava inserida, na maioria das escolas os alunos ficaram um bom tempo sem conteúdo nenhum.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2010.
- BARROSO, Maria Auxilene Venancio. O uso dos objetos de aprendizagem e dos materiais impressos numa intervenção psicopedagógica. Disponível em: <https://www.editorarealize.com/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_11_55_16_idinscrito.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MAIA, Rodrigo. Mais de 2 milhões de alunos de áreas rurais não tiveram acesso a ensino digital. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-2-milhoes-de-alunos-de-areas-rurais-nao-tiveram-acesso-ao-ensino-digital/>>. Acesso em 02 dez. 2021.
- MAYER, Leandro et al. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta, Ed. Ilustração, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- PEREIRA Rosenildo da Costa. Sistema de organização modular de ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3gDtpbajmigJ:https://periodicos.ufpa.br/index.Ph/revistamargens/article/download/lnk&gl=br>>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- SANTOS, Deyse do Socorro da Silva dos. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos no contexto da comunidade São Sebastião. Disponível em: <<http://www.ixfiped.com.br/anais/557.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2021.



OS DESAFIOS QUE DELIMITAM NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA
THE CHALLENGES THAT DELIMITATE IN THE FIELD OF PSYCHOPEDAGOGY
LOS RETOS QUE DELIMINAN EN EL CAMPO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Deize Eliane de Souza

SOUZA, Deize Eliane de. **Os desafios que delimitam no campo da psicopedagogia**. Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 250-255, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

Este estudo descreve o papel do psicopedagogo diante da importante função e desafios de socializar os conhecimentos disponíveis. Tendo como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando a contribuição de vários autores como BOSSA (2000), POLITY (2002), PORTO (2009), entre outros, procurando enfatizar a importância do bom convívio entre a saúde e a educação. Concluiu-se, para melhores condições de vida, igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e para a construção de valores éticos socialmente desejáveis e uma maneira de enfrentar a situação da exclusão e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

Palavras-chave: Psicopedagogo. Identidade. Desafios.

ABSTRACT

This study describes the role of the psychopedagogue in the face of the important role and challenges of socializing available knowledge. With the objective of promoting cognitive development and the construction of norms of conduct inserted in a broader social project, seeking to ward off, counterbalance the need for repression. A bibliographic research was carried out considering the contribution of several authors such as BOSSA (2000), POLITY (2002), PORTO (2009), among others, seeking to emphasize the importance of a good coexistence between health and education. It was concluded, for better living conditions, equal opportunities for all human beings and for the construction of socially desirable ethical values and a way to face the situation of exclusion and a good way to work that aims at democracy and citizenship.

Keywords: Psychopedagogue. Identity. Challenges.

ABSTRACTO

Este estudio describe el papel del psicopedagogo ante el importante papel y los desafíos de socializar los conocimientos disponibles. Com el objetivo es promover el desarrollo cognitivo y La construcción de normas de conducta insertas em um proyecto social más amplio, buscando conjurar, contrarrestar La necesidad por La represión. Se realizó una investigación bibliográfica considerando el aporte de varios autores como BOSSA (2000), POLITY (2002), PORTO (2009), entre otros, buscando resaltar la importancia de una buena relación entre salud y educación. Se concluyó, para mejores condiciones de vida, igualdad de oportunidades para todos los seres humanos y para la construcción de valores éticos socialmente deseables y una forma de enfrentar La situación de exclusión y una buena forma de trabajo que apunta a la democracia y la ciudadanía.

Palabras clave: Psicopedagogo. Identidad. Desafios.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe alguns relatos sobre o campo de estudo da Psicopedagogia, sendo relativamente novo principalmente no Brasil, enfrentando vários desafios e que está na construção da identidade do Psicopedagogo e na delimitação do seu campo de atuação. Isto deve contribuir para que a Psicopedagogia não se constitua em um modismo passageiro, mas que tenha o seu espaço de atuação e proposta de trabalho delimitados e, ao mesmo tempo, articulados a outros profissionais.

Neste trabalho foram norteadas algumas questões que são: a delimitação no seu campo de atuação; a busca de um trabalho interdisciplinar comprometido com o fenômeno educativo e que projete uma intervenção transformadora em benefício do aluno; a popularização,

deixando de ser uma especialidade restrita a determinada classe social, a clínicas e instituições particulares.

Sendo assim, encontramos vários autores com ação mútua, atuando para que a Psicopedagogia, apesar de um campo de estudo relativamente novo, principalmente no Brasil, enfrente vários desafios como veremos ao longo deste trabalho.

O objetivo primordial deste estudo é, pois, investigar como deve ser a postura do psicopedagogo frente as interações que ocorrem, os desafios e conquistas, para o atendimento aos mais diversos segmentos da sociedade.

Portanto, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

OS DESAFIOS QUE DELIMITAM NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA

Desde os anos de 1960, do século passado, momentos marcantes na busca de uma maior mobilidade do pensamento têm vivido rupturas e nos aproximado de pensares que visam à superação do modelo cartesiano, ou seja, é momento de lançar mão de novos paradigmas e enfrentar os novos desafios na produção do conhecimento em Psicopedagogia. O movimento feminista, as lutas de grupos voltados aos Direitos Humanos e à Ecologia, as organizações pacifistas, as descobertas importantes das Ciências Físicas e Biológicas, entre outras manifestações da cultura, contribuíram para a configuração de um novo estatuto de ideias sobre a vida, os seres humanos e suas relações com o meio ambiente e com os seus pares. Aqui, com certeza, não é o lugar de mapear toda esta construção, surgida principalmente na segunda metade do século XX. Entretanto, sabemos que foi com a Epistemologia Genética e a Ciência Cognitiva que avançamos no campo teórico sobre o ato de conhecer.

OS PARADIGMAS INTERDISCIPLINAR

Pluridisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e metadisciplinar apontam para uma multiplicidade de pressupostos teóricos que contribuem para a produção acadêmica em Psicopedagogia, principalmente se reafirmarmos que é esta uma área do conhecimento, por essência, em permanente construção.

A Psicopedagogia inicialmente foi utilizada como adjetivo, indicando uma forma de atuação que apontava a inevitável interseção dos campos do conhecimento da Psicologia e da Pedagogia. Apresenta-se, hoje, com uma característica especial. Como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação e, para isso, recorre à Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia (PORTO, 2009).

Segundo ela, no termo, quanto mais tentamos elucidá-lo, menos claro ele nos parece. À primeira vista, o termo sugere se tratar de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, porém tal definição não reflete o significado que esse termo assume em razão do seu nascimento.

Desta forma, falar sobre psicopedagogia é, necessariamente, falar sobre articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafia estudiosos e práticos dessas duas áreas. Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam

principalmente dos problemas ligados à aprendizagem, o termo psicopedagogia não consegue adquirir clareza na sua dimensão conceitual. (NEVES apud BOSSA, 2000, p. 18).

Historicamente, a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com "distúrbio de aprendizagem", consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional. (...) No momento atual, à luz de pesquisas psicopedagógicas que vêm se desenvolvendo, inclusive no nosso meio, e de contribuições da área da psicologia, sociologia, antropologia, linguística, epistemologia, o campo da psicopedagogia passa por uma reformulação. De uma perspectiva puramente clínica e individual, busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação de natureza mais preventiva (KIGUEL apud BOSSA, 2000, p. 18).

A afirmação de que a Psicopedagogia, historicamente, surgiu na fronteira entre a Psicologia e a Pedagogia merece maior atenção.

Menciono as tentativas de explicação para o fracasso escolar por outras vias que não a pedagógica e a psicológica. (...) os fatores etiológicos utilizados para explicar índices alarmantes do fracasso escolar envolviam quase que exclusivamente fatores individuais, como desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos, etc. (...) No Brasil, particularmente durante a década de 70, foi amplamente difundido o rótulo de Disfunção Cerebral Mínima para as crianças que apresentavam, como sintoma proeminente, distúrbios na escolaridade (KIGUEL apud BOSSA, 2000, pp. 18-19).

Assim, a Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema da aprendizagem, colocado em um território pouco explorado situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu em virtude da existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (PORTO, 2009).

Conforme Porto (2009), essa forma de ação do Psicopedagogo, com campo de atuação e proposta de trabalho delimitados o levará a comprometer-se com os reais problemas vivenciados no cotidiano do processo de ensino - aprendizagem, propondo especialmente alternativas didático-metodológicas que visem contribuir para a redução dos altos índices de fracasso escolar e exclusão social.

Peres e Oliveira (2007), fazem menção com respeito à importância da prevenção e da intervenção psicopedagógica, mas enfatizam também que não podemos ignorar a fase que precede a essas ações. A etapa de avaliar, por exemplo, a avaliação psicopedagógica, deverá anteceder a toda e qualquer proposta de intervenção, seja ela clínica ou institucional. A análise da adequação dos materiais didáticos, da proposta pedagógica, da metodologia, da avaliação, associadas a entrevistas com professores, tem se constituído em importante instrumento de avaliação.

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas

especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

O insucesso escolar, com o baixo rendimento, com as múltiplas implicações para a autoavaliação da criança, para a família, professores e comunidade constitui-se em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação (OKANO et al, 2003).

Na concepção de Carvalho (2009), as dificuldades muitas vezes são de fatores externos (ambiental), ou seja, estereótipos criados pela família e também pela escola/professores. Portanto, os Psicopedagogos precisam conhecer a causa das dificuldades para encontrar meios de ajudar o aluno e não para excluí-lo.

Segundo Carvalho, Polity (2002), cria uma nova abordagem com a interdependência interativa entre a subjetividade de ambos – professor/aluno. É a mescla entre ensino e aprendizagem como um conjunto. Com essas perspectivas surge o conceito de dificuldade de ensinagem: a natureza relacional do Ensino, mudando significado, domínios de convivências, através do emocional, o professor constrói a sua subjetividade no ato de ensinar. Daí a dificuldade de ensinagem, ou seja, “é o movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade por ter de cumprir uma missão, medo e/ ou frustração por não entender o aluno, fantasias de incompetência...”. A dificuldade de ensinagem se refere a esta prática do professor, colocada em xeque, corresponde às dificuldades de aprendizagem do educando.

Concordemos que refletir criticamente sobre a exclusão seja importante, optamos por enaltecer a inclusão, mostrar seus benefícios, sua importância e relação com a Psicopedagogia; Nisto, melhores condições de vida, igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e levar principalmente os sujeitos que estão ativamente participando do ambiente educacional para a construção de valores éticos socialmente desejáveis é uma maneira de enfrentar a situação da exclusão e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

É muito importante entender os limites de atuação. O psicopedagogo é um profissional que está entre a saúde e a educação, os limites da atuação devem ser sempre rigorosamente observados. No que tange à área da saúde, não podem exercer o que for de competência profissional nem de médicos nem de psicólogos. “Passar o CID” (Código Internacional de Doenças) por exemplo, não competência do psicopedagogo, pois está inserido na classificação das doenças na área médica. Também não de competência aplicar testes psicológicos (avaliação de inteligência, de personalidade e outros).

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, distorções diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos e estratégias, considerando sempre a individualidade do aprendente. Está comprometida com a melhoria das condições pessoais de quem adquire o conhecimento.

Ao voltar o nosso olhar para a Psicopedagogia Institucional, estamos nos voltando para o trabalho de assessoria a pedagogos, orientadores, professores, gestores, profissionais que têm como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares entre sujeitos em situação de aprendizagem e a construção desse processo, considerando os diferentes níveis de implicações que decorrem da interação permanente do aprendente com o meio que o cerca,

mais especificamente, com figuras significativas que se fazem mediadores dessa relação sujeito “X” aprendizagem.

Nas instituições, o psicopedagogo cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão.

Contudo, a maioria das questões poderão ser tratadas de forma preventiva, antes que se tornem verdadeiros problemas e/ou também interventiva, se a dificuldade de aprendizagem já estiver evidente. Agindo desta forma, a psicopedagogia se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de distintas ciências humanas, objetivando adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos importantes sobre a profissão do psicopedagogo é a formação continuada, além de fazer um curso de pós-graduação, é necessário sempre atualizar-se, realizando cursos nas mais diversas áreas como na linguística, neurociência, psicologia, entre outras.

Entendemos que não será possível esgotar essas questões pontuais, o saber e o fazer psicopedagógico, pois cada profissional tem em seu íntimo uma maneira peculiar de tratar aos seus “aprendentes”, mas lançaremos questionamentos que os levem a refletir sobre as perspectivas atuais e os desafios que lhes reserva o futuro.

Contudo, a Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, distorções diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos e estratégias, considerando sempre a individualidade do aprendente. E, como vimos inicialmente, a Psicopedagogia ainda é um campo de conhecimento em estruturação, de todo modo, é o estudo e a pesquisa dos fenômenos que ocorrem, cenário que nos fornece os indicadores para a ação psicopedagógica.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de intervenção psicopedagógica para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- FONSECA, Vítor da. Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
- FIORI, Nicole. As neurociências cognitivas. Trad. Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.
- OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. Educação inclusiva, utopia possível: uma leitura psicopedagógica de crianças/adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Florianópolis: UFSC, 2001. (Dissertação de Mestrado).
- OLIVIER, Lou. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- POLITY, E. Dificuldade de Ensino. São Paulo: Vetor Editora, 2002.
- PORTO, Olivia. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- RAPOSO, N. V. Estudos de psicopedagogia. 2 ed. Coimbra: Ed. Coimbra, 1995.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan. Avaliação psicopedagógica. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.



UMA ANÁLISE CULTURAL ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO COTIDIANO EDUCACIONAL

A CULTURAL ANALYSIS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN EDUCATIONAL EVERYDAY LIFE

UN ANÁLISIS CULTURAL ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LA COTIDIANA EDUCATIVA

Deize Eliane de Souza

SOUZA, Deize Eliane de. **Uma análise cultural entre docentes e discentes no cotidiano educacional.** Revista International Integralize Scientific. Ed. 13, n.1, p. 256-260, julho/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O fundamento deste estudo é descrever os desafios de professores encontrados em sala de aula afetando na maioria das vezes o seu trabalho em que alunos, professores e a escola estão inseridos num contexto social e econômico diferentes. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como BOURDIEU (1996), FOUCAULT (1992), FREIRE (2007) entre outros, procurando enfatizar o bom convívio entre educando e educadores, bem como a necessidade de o educador cuidar para que a dimensão interpessoal entre ambas as partes não interfira de modo negativo no processo ensino-aprendizagem. Concluindo que a interação consiste na ação mútua na condição de estímulos trocados entre si conforme a influência do ambiente social.

Palavras-chave: Docência. Interação. Cotidiano.

ABSTRACT

The foundation of this study is to describe the challenges faced by teachers in the classroom, most of the time affecting their work in which students, teachers and the school are inserted in a different social and economic context. A bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as BOURDIEU (1996), FOUCAULT (1992), FREIRE (2007) among others, seeking to emphasize the good relationship between student and educators, as well as the need for the educator to ensure that the interpersonal relationship between both parties does not interfere negatively in the teaching-learning process. Concluding that interaction consists of mutual action in the condition of stimuli exchanged among themselves according to the influence of the social environment.

Keywords: Teaching. Interaction. Daily.

ABSTRACTO

El fundamento de este estudio es describir los desafíos que enfrentan los docentes en el aula, La mayoría de las veces afectando su trabajo en el que los estudiantes, los docentes y la escuela se insertan en un contexto social y económico diferente. Se realizó una investigación bibliográfica considerando los aportes de autores como BOURDIEU (1996), FOUCAULT (1992), FREIRE (2007) entre otros, buscando resaltar la buena relación entre educando y educador, así como la necesidad del educador de procurar que la relación interpersonal entre ambas partes no interfiera negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluyendo que la interacción consiste en la acción mutua en la condición de intercambio de estímulos entre sí según la influencia del medio social.

Palabras-clave: Enseñanza. Interacción. Diario.

INTRODUÇÃO

A pretensão deste trabalho será despertar atividades no âmbito educacional identificando situações que já ocorrem no cotidiano entre alunos e professores, devido as diferenças que estão inseridos num contexto social, cultural e econômico. Contudo ocasionando aos docentes para um trabalho interdisciplinar que poderá também se expandir para outras áreas.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- A preparação do professor para lidar com a diversidade dos alunos diante do desinteresse em participar da aula.
- A observação e capacidade de decifrar pessoas para ajudar o docente nas mais diversas atividades.

A partir de uma revisão de literatura no campo Educacional, podemos verificar que a produção teórica da área tem apontado para novas perspectivas quanto ao ensino de modo geral. Mais especificamente, no que se refere às escolas de Ensino Fundamental e Médio, onde é possível perceber a necessidade e importância de redimensionar processos de ensino-aprendizagem, já que estas convivem com a diversidade cultural dos brasileiros. E assim, segundo Freire (2007) “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e incomodado.” Ele ainda afirma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 2007, p.23 - 24).

Neste contexto o objetivo primordial deste estudo é abordar questões relativas às experiências históricas e suas relações sociais na perspectiva das teorias e vivências do cotidiano educacional; mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

UMA ANÁLISE CULTURAL ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Os alunos, professores e a escola estão inseridos num contexto social, cultural e econômico diferentes. Neste quadro educacional que observamos atualmente existe uma dificuldade imensa entre professor e aluno no espaço escolar. A rejeição dos alunos com as atividades é imensa, a ansiedade pelo término da aula, o interesse por assuntos inúteis, levando a analisar o comportamento indiferente desses alunos que não atendem aos interesses dos professores em sala e não exclusivamente a uma disciplina, mas a situação se repete também com todas as outras.

O que invade as cabeças desses adolescentes e jovens nesse cotidiano escolar têm sido difíceis de ser solucionado ao longo de anos, pois neste imenso País, as diferenças sociais são muitas, afetando a humanidade, representando uma população muitas vezes desequilibrada.

O sociólogo François Dubet (1997, p. 222-223), deparando com relatos desencorajados de professores da escola básica francesa, assumiu uma sala de aula para que pudesse tirar suas próprias conclusões a respeito da questão. Temos vivenciado diversas dificuldades neste cotidiano escolar. Para termos a atenção dos alunos se torna uma tarefa extremamente árdua e cansativa, já que é necessário a todo momento chamar a atenção deles e tentar mantê-los ocupados usando vários artifícios, caso contrário, o caos se instaura. “Os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de alunos (...) isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa” (DUBET, 1997).

Esta indisciplina que é refletida na sala de aula e espalhada por toda a escola, incomodando também os outros funcionários parece não ter solução, ou ainda não foi encontrada soluções necessárias para esta situação que está constantemente se tornando um transtorno social, onde alunos transmitem de seu dia a dia, trazendo do local onde moram, o que ouvem, e veem na mídia, sem a mínima noção de identidade cultural, indiferentes a uma educação em que a escola tenta oferecer. Está faltando, aconselhamentos de orientadores educacionais, atendimentos, governamentais para estas famílias, adolescentes e jovens que chegam as escolas sem nenhuma base cultural, e está em desarmonia com o diálogo dos educadores.

A maior parte dos alunos não demonstram interesse algum em aprender o que o professor ensina, existem diversas outras coisas que chamam mais atenção deles do que participar da aula. Tudo parece mais interessante: a conversa com o colega na sala, alguém que passa no corredor da escola, o celular que se tornou um hábito nas mãos de cada um. A escola é o local institucionalizado que tem a função específica de transmitir e preservar a cultura de um povo. Caracteriza-se por ser um “espaço de transmissão sistemática do saber histórico acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 1999, p.34).

Para que o professor possa estabelecer uma relação dentro da sala de aula está difícil porque a sociedade brasileira não dá condições necessárias à prática docente. Durkheim (1978, p. 38) trabalha em forma a prática e o desenvolvimento da educação nas sociedades. Para ele, é o próprio meio social que diz quais serão as metas da educação de modo que cada sociedade, através dela, molde seus cidadãos a fim de que eles supram as suas necessidades.

Um dos textos-chave no estudo do cotidiano em fragmentos e teorias relacionadas com Bourdieu, Foucault e outros, Certau (2001), propõe uma reflexão sobre a relação indivíduo sociedade, e aquilo que ele formula como as táticas utilizadas pelo primeiro elemento da referida relação, para o enfrentamento desta etapa do desenvolvimento humano.

O autor chama de maneiras ou artes os modos de proceder da criatividade cotidiana pois para ele essas “maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.

No pensamento do historiador percebemos que aquilo que ele denomina “artes de fazer”, complementando o título de sua obra, na verdade é o processo de criatividade daqueles inconformados, e seus atos de resistência, que se concretizam através de uma prática no cotidiano, constituído por pessoas comuns e suas atitudes. Essa expressão “artes” é utilizada

para identificar a prática das pessoas que no cotidiano invertem a lógica dominante a seu favor e conseguem transformar a própria realidade conseguindo resguardar seu espaço.

Certau (2001) contribui para este olhar cuidadoso do cotidiano, ele afirma que as “táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Ele também avança sobre as teorias nas ciências sociais que trabalham conceitos como cultura de massa, massificação, pois desconstrói essa noção de consumo passivo, centralizado, espetacular, qualificando o consumo como produtor de sentidos, uma arte de usar e recriar aquilo que é imposto.

Pois ele ocupou-se em demonstrar que as astúcias dos consumidores de produtos, valores, ideias, todos os produtos do mercado geral dos bens materiais e culturais incluindo também a religião, esvaziam todos as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública.

A contribuição dos estudos de Foucault (1992) está em nos ajudar a compreender o papel disciplinar de instituições e, em especial, o papel que a escola moderna desempenhou na constituição do sujeito, da sociedade, do Estado moderno, o liberalismo e a lógica capitalista. Ele foi um pensador transversal da cultura e da sociedade, sem dúvida um dos maiores filósofos que o século XX produziu. A grandiosidade de suas teorias revela-se na ordem estritamente teórica do seu pensamento ao momento pragmático estabelecido nas suas teorias sobre ciências humanas.

Nas instituições, o psicopedagogo cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão. Agindo assim, a maioria das questões poderão ser tratadas de forma preventiva, antes que se tornem verdadeiros problemas e/ou também interventiva, se a dificuldade de aprendizagem já estiver evidente.

Existe necessidade de um processo educativo contextualizado com a realidade sociocultural dos alunos, pois dentro das perspectivas contemporâneas de educação, e das necessidades específicas do ensino, não podemos conhecer uma história descontextualizada dos interesses e da realidade cultural dos estudantes. Assim, mesmo estando ainda centradas no estudo da história da cultura europeia, as escolas precisam estar abertas para a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação e a capacidade de decifrar pessoas é fundamental e ajudará o docente no desenvolvimento das mais diversas atividades que têm lugar ao longo do processo pedagógico. Sendo importante que o professor possa se preparar para lidar com a diversidade dos alunos, rever seus valores e modificar atitudes perante os grupos sociais, respeitar as possibilidades de cada um e assegurar que todos tenham a mais ampla possibilidade de participar das atividades.

O relacionamento entre professor e aluno é uma questão muito relevante dentro do campo da prática docente, pois para que o professor desenvolva suas atividades dentro da sala de aula, ambos precisam ter uma relação mínima estabelecida, diante da perspectiva das teorias e vivências do cotidiano educacional, analisando o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes na realidade histórica de significados culturais, entendendo que a aprendizagem pode ser constituída de experiências do mundo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. As regras da arte. S. Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CERTAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CERTAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.
- CHAETIER, Roger, A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.5-6, 1997, p. 222-31.
- DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo. Melhoramentos, 1978.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Lisboa: veja, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. São Paulo: Cortêz, 1995.



INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

*Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo **(48) 99175-3510***

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>