

ORGANIZADOR

Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva

1ª EDIÇÃO



Astrogilda Silva de Oliveira

Carlos Henrique da Silva Santos



Dulcineia Ferreira Lima de Melo

Eneida Teixeira de Castro

Fabiana Angelo

Jacques Lenoir Gusmão Moraes

Kassiani Giordani

Lorraine Rossmann Gonçalves

Maria Bárbara da Cunha

Liliame Raquel de Souza e Silva

Maria Olívia dos Reis

Rosimeire dos Santos Pereira Meira

Rosania Fernandes Mota

Uetes do Carmo Santos

APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

ISBN 978-65-84809-42-0
2022



ORGANIZADOR

Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva

1ª EDIÇÃO



Astrogilda Silva de Oliveira

Carlos Henrique da Silva Santos



Dulcineia Ferreira Lima de Melo

Eneida Teixeira de Castro

Fabiana Angelo

**APRENDIZAGEM
E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NAS
SÉRIES INICIAIS**

Jacques Lenoir Gusmão Moraes

Kassiani Giordani



Lorraine Rossmann Gonçalves

Maria Bárbara da Cunha

Liliane Raquel de Souza e Silva

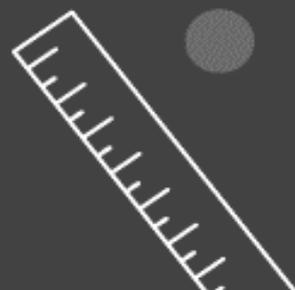
Maria Olívia dos Reis

Rosimeire dos Santos Pereira Meira

Rosania Fernandes Mota

Uetes do Carmo Santos

ISBN 978-65-84809-42-0
2022



ORGANIZADOR

Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva

AUTORES

Astrogilda Silva de Oliveira

Carlos Henrique da Silva Santos

Dulcineia Ferreira Lima de Melo

Eneida Teixeira de Castro

Fabiana Angelo

Jacques Lenoir Gusmão Moraes

Kassiani Giordani

Liliame Raquel de Souza e Silva

Lorraine Rossmann Gonçalves

Maria Bárbara da Cunha

Maria Olívia dos Reis

Rosania Fernandes Mota

Rosimeire dos Santos Pereira Meira

Uetes do Carmo Santos

**APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS**

ISBN: 978-65-84809-42-0



ORGANIZADOR

Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva

AUTORES

Astrogilda Silva de Oliveira
Carlos Henrique da Silva Santos
Dulcineia Ferreira Lima de Melo
Eneida Teixeira de Castro
Fabiana Angelo
Jacques Lenoir Gusmão Moraes
Kassiani Giordani
Liliame Raquel de Souza e Silva
Lorraine Rossmann Gonçalves
Maria Bárbara da Cunha
Maria Olívia dos Reis
Rosania Fernandes Mota
Rosimeire dos Santos Pereira Meira
Uetes do Carmo Santos

**APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS**

1ª edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A654 Aprendizagem e práticas pedagógicas na educação infantil e nas séries iniciais / Organizador Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva. – São Paulo, SP: Arche, 2022.
238 p. : 16 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84809-42-0

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Silva, Crist Wilian de Moura Barbosa da.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.
São Paulo- SP
Telefone: +55 (11) 94920-0020
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editora-Chefe Dra. Patrícia S. Ribeiro

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

Conselho Editorial Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Faijardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

O presente livro “Aprendizagem e práticas pedagógicas na educação infantil e nas séries iniciais” contempla conhecimentos de diversos temas do componente curricular deste ciclo de formação da educação básica. A abordagem considera as demandas de aprendizagem dos alunos mediante os avanços tecnológicos e as demais mudanças na sociedade contemporânea, buscando promover a reflexão e a criticidade aos professores destas séries.

A aprendizagem dos alunos é o objetivo principal do trabalho docente, uma condição necessária ao desenvolvimento global deles. Pensar nas práticas pedagógicas, significa para o docente refletir sobre os encaminhamentos para promover uma aprendizagem significativa aos alunos da educação infantil e das séries iniciais.

Neste contexto, as práticas pedagógicas devem ser capazes de estimular habilidades e competências que se agregam no processo de construção das aprendizagens dos alunos.

O Organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	11
OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM MEDIANTE ÀS REDES SOCIAIS.....	11
CAPÍTULO 02	27
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	27
CAPÍTULO 03	42
O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
CAPÍTULO 04	61
ENSINO REMOTO MEDIANTE O ACESSO ÀS TICS NAS SÉRIES INICIAIS	61
CAPÍTULO 05	77
TEATRO DE BONECOS: RECURSO DIDÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS	77
CAPÍTULO 06	93
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS	93
CAPÍTULO 07	109
O ENSINO DE TÊNIS DE MESA NAS SÉRIES INICIAIS	109
CAPÍTULO 08	124
CHICO BENTO EM SALA DE AULA.....	124
CAPÍTULO 09	138
GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: POSTURA MEDIADORA NA TOMADA DE DECISÃO	138
CAPÍTULO 11	171
GESTÃO ESCOLAR MEDIANTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	171
CAPÍTULO 12	186
CINEMA NAS AULAS DE INGLÊS.....	186
CAPÍTULO 13	201
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIALIZAÇÃO.....	201
CAPÍTULO 14	217
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ARTES.....	217
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 01

OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM MEDIANTE ÀS REDES SOCIAIS

Astrogilda Silva de Oliveira¹

RESUMO

A tecnologia da informação e comunicação é bastante presente no cotidiano dos alunos de educação básica, proporcionando acesso fácil ao amplo conjunto de informações de diferentes fontes, algumas são confiáveis e outras padecem de confiabilidade. As redes sociais se apresentam como um tema demandado no trabalho psicopedagógico junto aos alunos, em decorrência da sua influência na vida deles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento da aprendizagem. O objetivo deste estudo é discutir os desafios da aprendizagem com a utilização da ferramenta das redes sociais. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se discutir as abordagens do trabalho do psicopedagogo no ambiente escolar, contemplando a formação do aluno em sua totalidade. As redes sociais se potencializam como recursos didáticos-tecnológicos, apesar que pode haver preconceitos e empecilhos ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Redes Sociais. Aprendizagem Escolar. Desafios da Aprendizagem.

¹ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade de Cuiabá, 1998. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação São Luís, 2020.

ABSTRACT

Information and communication technology is quite present in the daily lives of basic education students, providing easy access to a wide range of information from different sources, some of which are reliable and others are unreliable. Social networks present themselves as a topic demanded in psychopedagogical work with students, due to their influence on their lives and, consequently, on their learning development. The objective of this study is to discuss the challenges of learning with the use of the tool of social networks. This study is characterized as a bibliographic research. The development of this study is based on the importance of discussing the approaches to the work of the psychopedagogue in the school environment, contemplating the formation of the student in its entirety. Social networks are leveraged as didactic-technological resources, although there may be prejudices and obstacles to their use in the teaching-learning process.

Keywords: Information and communication technology. Social networks. School Learning. Learning Challenges.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia da informação e comunicação é bastante presente no cotidiano dos alunos de educação básica, proporcionando acesso fácil ao amplo conjunto de informações de diferentes fontes, algumas são confiáveis e outras padecem de confiabilidade. As informações estão disponibilizadas em diversos *sites* que podem ser visualizados na internet, inclusive nas diversas plataformas de redes sociais. A facilidade no acesso às informações apresenta contribuições positivas e negativas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de educação básica.

A aprendizagem é o enfoque do trabalho do psicopedagogo

junto aos alunos de educação básica, embasando-se em avaliações, diagnósticos e intervenções. As redes sociais se apresentam como um tema demandado no trabalho psicopedagógico junto aos alunos, em decorrência da sua influência na vida deles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento da aprendizagem. Considerada esta abordagem, apresentou-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como trabalhar a questão das redes sociais na aprendizagem dos alunos de educação básica?

O objetivo deste estudo é discutir os desafios da aprendizagem com a utilização da ferramenta das redes sociais. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar as tecnologias da informação e comunicação; abordar sobre as redes sociais; e refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com a utilização das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se discutir as abordagens do trabalho do psicopedagogo no ambiente escolar, contemplando a formação do aluno em sua totalidade. A discussão sobre o tema possibilita que o psicopedagogo e o professor de educação básica compreendam a potencialidade do uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisam romper o preconceito em relação aos recursos didáticos provenientes da tecnologia da informação e comunicação, como as redes sociais, para aprimorar as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, embasada no levantamento realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, contextualizou-se a tecnologia da informação e comunicação na vida dos alunos da educação básica. Sequencialmente, abordou-se sobre as redes sociais como ferramenta da tecnologia da informação e comunicação. Finalmente, refletiu-se sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

perante a presença das redes sociais nas vidas deles, em uma abordagem do campo psicopedagógico escolar.

2. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A tecnologia da informação e comunicação se apresenta sob as formas de material e de serviços, constituindo ferramentas que são empregadas em diversos momentos da vida humana, como pode ser visualizada no trabalho, no ambiente escolar e no lazer. Os alunos do ensino regular da educação básica compõem um grupo de crianças e jovens matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Este grupo nasceu em um contexto de grande presença da tecnologia da informação e comunicação no cotidiano, e acompanharam diversas mudanças nos hábitos sociais em decorrência das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação.

Andrade *et al.* (2020) abordam que a tecnologia representa o resultado da fusão entre ciência e técnica. De acordo com estes autores, se desenvolveu a Tecnologia Educacional que consiste na busca em agregar as tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos do ambiente escolar, com o objetivo de apoiar os professores no processo de ensino-aprendizagem na educação formal e na educação não formal. A Tecnologia Educacional se desenvolveu como uma importante ferramenta de estudo e de aplicações que fomentam o embasamento do uso das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação como recursos didáticos nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Eckhardt e Lemos (2007) ressaltam que a utilização das tecnologias de informação e comunicação desenvolve uma influência em diversos aspectos no cotidiano dos membros da sociedade. De acordo com os autores, a informação e conhecimento se desenvolveram como variáveis imprescindíveis no cotidiano do cidadão na contemporaneidade, constituindo a era da sociedade da informação e do conhecimento. A informação é trabalhada na

construção do conhecimento, possibilitando que pessoas e organizações sejam produtivas e competitivas nas relações de produção econômica, e desenvolvam diversas formas importantes de relações no cotidiano.

O desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação contribui para as suas ferramentas se disseminarem nos processos educativos do ambiente escolar, em atendimento à demanda por inovação e pelo repensar das práticas pedagógicas. Marin e Penteadó (2011) indica que a tecnologia da informação e comunicação se apresenta agregada nas práticas sociais, transformando a forma de viver do indivíduo, pois oferta outros modos de comunicação, produção e comercialização de bens e mercadorias, divertimento e educação. Estas transformações devem ser observadas com criticidade, pois podem proporcionar benefícios e prejuízos em seu desenvolvimento global.

Tezani (2011) salienta que a educação escolar acompanha o ritmo do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, constituindo demandas complexas nas políticas, nos currículos e nas práticas. A referida autora contempla que a utilização de ferramentas da tecnologia de informação e comunicação na educação escolar potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências por professores e alunos, que envolve as ações de comunicação, busca de informações, autonomia individual, proporcionando oportunidades de inclusão na sociedade da informação e do conhecimento. Estas competências e habilidades devem ser aprimoradas para se manter a promoção da aprendizagem, apoiada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação.

Andrade *et al.* (2020) visualizam que as tecnologias da informação e comunicação ampliam o papel do professor, pois ele se torna o facilitador do processo de ensino-aprendizagem acompanhada da sua posição de responsável pela criação de ambientes estimuladores e motivadores no desenvolvimento do

aluno. Marin e Penteado (2011) caracterizam o processo avaliativo deve ser interessante e produtivo, quando abrange conteúdos trabalhados com tecnologia da informação e comunicação, oportunizando a correção de rotas e ofertas de novas oportunidades de aprendizagem. O processo avaliativo deve ser objeto de atenção do professor, pois deve contemplar as habilidades e competências desenvolvidas com o trabalho de conteúdos por meio do uso da tecnologia da informação e comunicação.

Marin e Penteado (2011) enfatizam a importância do estabelecimento de ligações entre o produto desenvolvido com o uso de tecnologia de informação e comunicação e o conteúdo abordado com o uso de outra tecnologia. Os referidos autores visualizam o desenvolvimento das aulas, contemplando que a tecnologia da informação e comunicação possibilita a realização de atividades impossibilitadas de serem feitas com o emprego do lápis e de papel, oportunizando a organização de situações pedagógicas agregadoras para a aprendizagem. As ferramentas da tecnologia da informação e comunicação amplia a capacidade de desenvolver as estratégias de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, renovar as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Andrade *et al.* (2020) salientam que as instituições de ensino vêm investindo bastante em tecnologias e em mudanças de estratégias, principalmente nas instituições privadas. De acordo com estes autores, o treinamento e a capacitação de professores e outros profissionais das escolas se tornaram emergenciais, principalmente para manter o aprendizado dos alunos no período pandêmico. A disponibilização destas ferramentas não é suficiente para a inovação nas práticas pedagógicas, demanda-se um trabalho de mediação e facilitação da aprendizagem, para o cumprimento de suas funções recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Marin e Penteado (2011) ressaltam que a utilização da

tecnologia da informação e comunicação pode ser consideradas situações inovadoras ou tradicionais. Os referidos autores destacam que o professor não deve se acomodar em uma zona de conforto. Neste contexto, os professores se defrontam com o desafio de trabalhar a questão das redes sociais, um instrumento do mundo virtual bastante presente no cotidiano dos alunos de educação básica.

3. REDES SOCIAIS

As redes sociais se apresentam como ferramentas surgidas na evolução recente da tecnologia da informação e comunicação, proporcionando uma estrutura dinâmica com diversas funcionalidades. Cogo e Brignol (2011) salientam que as mídias penetram em todas as instâncias da vida social, se constituindo como protagonistas de mudanças nas interações sociais e nos modos de reconhecimento. Neste contexto, os avanços tecnológicos fomentaram o desenvolvimento das redes sociais no mundo, que surgem já poderosas.

A acessibilidade é um fator estratégico no desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, considerado o contexto complexo de globalização. Vermelho *et al.* (2014) abordam que as novas tecnologias possibilitaram o desenvolvimento de meios de comunicação mais interativos, rompendo com as limitações de espaço e tempo no processo de comunicação. De acordo com estes autores, os jovens nascidos a partir de 1995 são qualificados como nativos da cibercultura, pois nasceram e se desenvolveram em um ambiente de comunicação embasada na utilização de que equipamentos que são operados por meio da convergência de mídias. O desenvolvimento das redes sociais passa pela aplicação de estratégias das empresas de tecnologias em atrair os usuários de internet, com os seus diversos interesses e finalidades.

Santos e Cypriano (2014) visualizam que a agregação de uma centena de milhões de indivíduos nas redes sociais da internet se

apresenta em intensificação, conseqüentemente, estas ferramentas aumentam a sua presença no cotidiano delas. Segundo estes autores, houve uma mudança na utilização da internet, que passou de uma abordagem instrumental para a relacional, que se utiliza de uma sociabilidade desenvolvida nas dinâmicas interacionais das redes sociais. A sociabilidade foi transformada um produto da atividade econômica capitalista, explorada por diversas empresas do ramo tecnológico, gerando lucratividade na atuação no mercado.

Cogo e Brignol (2011) salientam que as redes sociais configuram interações entre indivíduos, podem ser organizados como formal, não formal ou híbrida. As referidas autoras destacam que as tecnologias da informação e comunicação mediam a organização e funcionamento das redes sociais, mas se desenvolve também interações entre indivíduos que não são mediadas por estas tecnologias. As interações sociais no ambiente virtual passam por mudanças, que impulsionam a demanda por inovações tecnológicas de ferramentas que constituem a organização e funcionamento das redes sociais.

O desenvolvimento das redes sociais no ambiente virtual direciona à consideração da abordagem de redes. Castellls (1999) ressalta que as lógicas de organização social contemporânea são configuradas pelas redes, abrange a geração, processamento e transmissão da informação. De acordo com este autor, as redes condicionam ou impactam as dimensões globais, como a economia, o conhecimento, o poder, a comunicação e a tecnologia. A abordagem de redes subsidia a compreensão de diversos fenômenos que se desenvolvem na sociedade contemporânea, como as redes sociais que são mediadas pela tecnologia da informação e comunicação.

Cogo e Brignol (2011) visualizam as redes como estratégias de interações sociais, espaços de trocas flexíveis, dinâmicas e de movimentos constantes, que abrangem relações de poder expressas nas disputas, hierarquias e assimetrias da comunicação e da cultura.

Segundo estes autores, as redes se constituem uma oportunidade de os indivíduos estarem juntos, se conectarem e formarem laços, mas pode-se constituir um modo de participação social que pode promover ou não mudanças concretas em suas vidas. A abordagem de redes corrobora o poder constituídos pelas redes sociais na sociedade da informação e do conhecimento.

Santos e Cypriano (2014) identificam um processo de legitimação intersubjetiva de uma nova condição de sociabilidade que se constitui na internet relacional, sendo visualizado na expressão por meio de textos e na exposição das faces. Os referidos autores complementam que as redes sociais se tornam reconhecidas como uma forma legítima de vida social, apesar de não deter uma consolidação dos significados partilhados que expliquem as práticas realizadas nelas no ambiente virtual. Neste contexto, a aprendizagem dos alunos de educação básica se defronta com os desafios proporcionados pelo desenvolvimento das redes sociais.

4. APRENDIZAGEM MEDIANTE ÀS REDES SOCIAIS

A aprendizagem é compreendida por uma capacidade de desenvolvimento em diversos ambientes, não se restringindo ao ensino presencial realizado no ambiente escolar. Schneider e Souza (2014) evidenciam a importância de alinhar as práticas de aprendizagem escolar com as diversas estratégias de aprendizagem a partir do ciberespaço, inclusive as redes sociais. A inserção das redes sociais na condição de recurso didático destitui a visão de fator prejudicial no desenvolvimento da aprendizagem, em decorrência de *fake news* divulgadas e pelo tempo ocupado das pessoas na visualização de *posts* e mensagens nelas.

Werhmuller e Silveira (2012) compreendem que o ambiente das redes sociais oportuniza a interação entre alunos e professores, o fomento ao debate de temas interessantes e o intercâmbio de informações e experiências pessoais e profissionais. De acordo com estes autores, os conhecimentos podem ser compartilhados de

forma colaborativa e dinâmica, possibilitando que as redes sociais se desenvolvam como uma extensão da sala de aula. A aprendizagem colaborativa se tornou facilitada pelas ferramentas de tecnologia da informação e comunicação.

Minhoto e Meirinhos (2011) enfatizam que as redes sociais apresentam as ferramentas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa por meio da divisão de conteúdos em múltiplos suportes. De acordo com estes autores, a utilização das redes sociais como recursos didáticos pode ser facilitada no contexto escolar, em decorrência da sua familiaridade pelos alunos. Apesar dessa familiaridade, deve-se considerar que os alunos estão acostumados com a utilização destas redes sociais com outras finalidades.

Schneider (2013) identifica o valor da aprendizagem em rede, embasando-se na incorporação de informações à rede semântica existente acompanhada da concessão de significado. O referido autor ressalva que a aprendizagem não ocorre sempre na existência de novas informações agregadas pela rede de conhecimento teórico, pois demanda-se a reformulação dessa rede, para correção de significados consolidados ou interligação entre conceitos. A mediação do professor é fundamental para as redes sociais se consolidar como recurso didático, facilitando a aprendizagem dos alunos, conforme os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Pinto *et al.* (2012) demonstram situações de aprendizagem em que as redes sociais se qualificaram como efetivas para as práticas educacionais, na existência de uma metodologia que alinha os sites de redes sociais com o processo de ensino-aprendizagem. Os referidos autores constatarem os seguintes pontos nas situações de aprendizagem: os sites de redes sociais podem ser empregados efetivamente na construção de uma cultura de aprendizagem; a demanda por um novo modelo educacional que utilize as redes sociais para oportunizar o aprendizado nos momentos de socialização; as redes sociais podem ser meio de comunicação para

além da sala de aula; as redes sociais proporcionam aplicações inovadoras e interativas que engajam a participação dos alunos; as redes sociais possibilitam a colaboração e coordenação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Minhoto e Meirinhos (2011) salientam que o maior poder das redes sociais se concentra na identificação imediata dos alunos com o processo de aprendizagem e o sentimento de uma construção coletiva do conhecimento. Os referidos autores ressaltam que os níveis mais elevados de colaboração não se atingem facilmente, mesmo se trabalhando o cognitivo dos alunos. A consolidação das redes sociais como recursos didáticos possuem amplos desafios, por se constituir uma possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia da informação e comunicação avançou no cotidiano das pessoas, influenciando em seus hábitos e vivências do cotidiano. Neste contexto, se desenvolveu a Tecnologia Educacional, que possibilitou o aprofundamento da inserção dos recursos didático-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, embasando-se em conhecimento científico. Na sociedade contemporânea, a informação e comunicação são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas e das organizações. As ferramentas de tecnológicas facilitam o acesso e circulação dos fatores de informação e comunicação.

A inserção da tecnologia da informação e comunicação na educação escolar proporcionou demandas por mudanças nas políticas, nos currículos e nas práticas, para promover o desenvolvimento de habilidades e competências na formação dos alunos. O professor ocupa os papéis de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, sendo apoiado pelas tecnologias educacionais. O processo avaliativo deve enfatizar a correção de rotas e proporcionar novas situações de aprendizagem,

considerando a utilização da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia da informação e comunicação amplia a oferta de atividades aplicáveis no processo de ensino-aprendizagem, mas devem estar alinhadas com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem ser capacitados para uma utilização agregadora da tecnologia da informação e comunicação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As redes sociais representam meios de comunicação mais interativos, que ultrapassam os limites de espaço e tempo. Os nativos da cibercultura encontram-se inseridos e ativos nas redes sociais. A internet passou da condição de instrumental para relacional, um processo de mudança apoiado pelo desenvolvimento das redes sociais, com a exploração sociabilidade como produto. A tecnologia da informação e comunicação media a organização e o funcionamento das redes sociais, mas não impede as interações mediadas.

A abordagem de redes de Castells (1999) embasa a visualização do desenvolvimento das redes sociais, estabelecendo novas formas de relações sociais na sociedade da informação e do conhecimento. As redes sociais legitimam estas novas formas de relações sociais e explicam as práticas sociais do ambiente virtual. A compreensão escolar sobre a cibercultura passa pela aplicação de práticas de aprendizagem escolar embasadas nos recursos didáticos-tecnológicos.

As redes sociais possibilitam as interações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos, que fomenta a aprendizagem colaborativa e dinâmica, e ultrapassa o espaço da sala de aula. A aprendizagem por redes se desenvolve com a agregação de novas informações ao sistema estabelecido, mas demanda reformulações para se concretizar. A mediação do professor se faz necessário na promoção da aprendizagem apoiada com o uso das redes sociais,

pois abrange a construção de um novo modelo educacional.

Desta maneira, conclui-se que as redes sociais se potencializam como recursos didáticos-tecnológicos, apesar que pode haver preconceitos e empecilhos ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem. O psicopedagogo atua na construção de novos modelos educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, por meio da orientação aos professores e da intervenção psicopedagógica. Esta atuação do psicopedagogo nas escolas deve contemplar as potencialidades das tecnologias educacionais como as redes sociais. Os desafios das redes sociais como recursos didáticos-tecnológicos iniciam na implementação, passam pela construção de estratégias de ensino adequadas e se mantêm até os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Considerada a abordagem, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a relação do conhecimento psicopedagógico com as tecnologias educacionais. A abordagem deste tema sugerido possibilita a reflexão e criticidade do licenciando sobre os recursos didáticos-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sidinei de et al. Os desafios do Ensino à Distância e do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21836>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer; 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COGO, Denise; BRIGNOL, LiLiane Dutra. Redes sociais e os estudos de recepção na internet. **Matrizes**, v. 4, n. 2, p. 75-92, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38293>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

ECKHARDT, Maristela; LEMOS, Antônio Carlos Freitas Vale de. O impacto da tecnologia da informação e comunicação. **Revista Sociais e Humanas**, v. 20, p. 295-312, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/847>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MARIN, Douglas; PENTEADO, Miriam Godoy. Professores que utilizam tecnologia de informação e comunicação para ensinar Cálculo. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 13, n. 3, p. 527-546, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/7057>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v. 4,

n. 2, p. 25-34, 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021340>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva et al. Redes sociais: impactos, desafios e pesquisas no cenário educacional. In: SCHNEIDER, Henrique Nou; LACKS, Solange (Org.). **Educação no século XXI: desafios e perspectivas**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p. 85-116.

SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, p. 63-78, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/k5ykGdRVvtzwfCq9Twh6ZGq/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SCHNEIDER, Henrique Nou. A educação na contemporaneidade: Flexibilidade, comunicação e colaboração. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 2, n. 2, p. 86-104, 2013. Disponível em: <<http://stat.saudeetransformacao.incubadora.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/2140>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SCHNEIDER, Henrique Nou; SOUZA, Adriana Alves Novais. Potencialidades do uso de sites de redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 3, n. 6, p. 181-196, 2014. Disponível em: <<http://stat.cbsm.incubadora.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/2747>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Taís Cristina; SILVA, Karol; COELHO, Marcos Antonio Pereira. O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação básica. In: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e

Tecnologia Online, 13, 2016. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista faac**, v. 1, n. 1, p. 35-45, 2011. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

WERHMULLER, Claudia Miyuki; SILVEIRA, Ismar Frango. Redes sociais como ferramentas de apoio à educação. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, p. 594-605, 2012. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/522>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

VERMELHO, Sônia Cristina et al. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação & sociedade**, v. 35, p. 179-196, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/4JR3vpJqsZLSgCZGvr88rYf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 02

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Bárbara da Cunha²

RESUMO

A Educação Especial se desenvolveu para uma abordagem inclusiva nas últimas décadas, promovendo o atendimento das demandas específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual desde o processo de letramento e alfabetização. A aprendizagem destes alunos deve considerar as suas especificidades, potencialidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é discutir o letramento e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual que se encontram inseridos na abordagem inclusiva da Educação Especial, com a apresentação de uma intervenção prática. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se compreender o desenvolvimento do letramento e da alfabetização nos alunos com deficiência intelectual, para desenvolver e aprimorar as estratégias inclusivas que envolvem esta aprendizagem destes alunos. O letramento e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual possuem especificidades nas demandas de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Deficiência Intelectual. Educação Especial. Práticas Pedagógicas.

²Licenciado em Pedagogia, pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas. Pós-graduada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. e-mail: mariabarbaracunha@gmail.com.

ABSTRACT

Special Education has developed towards an inclusive approach in recent decades, promoting the fulfillment of the specific learning demands of students with intellectual disabilities from the literacy skills process. The learning of these students must consider their specificities, potentialities, and difficulties in the teaching-learning process. The general objective of this study is to discuss the literacy skills of students with intellectual disabilities who are inserted in the inclusive approach of Special Education, with the presentation of a practical intervention. This study is characterized as bibliographic research. The development of this study is based on the importance of understanding the development of literacy skills in students with intellectual disabilities, to develop and improve inclusive strategies that involve this learning of these students. The literacy skills of students with intellectual disabilities have specificities in the learning demands and, consequently, in the teaching-learning process.

Keywords: Learning in the initial series. Arts teaching. Initial series. Theater. Puppet theater.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial se desenvolveu para uma abordagem inclusiva nas últimas décadas, que passa por mudanças de concepções que se iniciam nos processos de letramento e alfabetização. O desenvolvimento dos processos de letramento e alfabetização são bases fundamentais para concretização da inclusão dos alunos da Educação Especial, pois possibilitam que eles se aprofundem na aquisição de conhecimentos, por meio de uma aprendizagem no contexto escolar do ensino regular.

O aluno com deficiência intelectual é atendido pela Educação Especial, contemplando as suas demandas de aprendizagem na

educação básica. A aprendizagem destes alunos deve considerar as suas especificidades, potencialidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Considerada esta abordagem, apresenta-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como trabalhar a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual?

O objetivo geral deste estudo é discutir o letramento e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual que se encontram inseridos na abordagem inclusiva da Educação Especial, com a apresentação de uma intervenção prática. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a educação inclusiva; abordar sobre o processo de letramento e alfabetização; e refletir sobre a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se compreender o desenvolvimento do letramento e da alfabetização nos alunos com deficiência intelectual, para desenvolver e aprimorar as estratégias inclusivas que envolvem esta aprendizagem destes alunos. A discussão possibilita maior disseminação dos conhecimentos deste tema junto aos profissionais da educação e à sociedade. O letramento e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual são contributivos à consolidação da educação inclusiva no país.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, embasada no levantamento bibliográfico realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, apresentou-se uma contextualização da abordagem inclusiva na Educação Especial. Sequencialmente, abordou-se sobre os aspectos do letramento e da alfabetização. Finalmente, refletiu-se sobre a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular da educação básica.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva se constitui uma fase de desenvolvimento do processo educacional na Educação Especial,

embasando-se em estratégias de ensino e aprendizagem inclusivas, implementadas após a garantia de inserção dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular. Plaisance (2015) ressalta que a representação das pessoas deficientes como “anormais” impulsionou a colocação delas em instituições incomuns, aprofundando a segregação destes alunos por décadas no país. De acordo com este autor, a clivagem entre tipos de alunos mediante a concepção de educabilidade se atenuou recentemente na década de 1970, nos países economicamente desenvolvidos, apesar de não haver desaparecido completamente. O desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva não é recente somente no sistema educacional brasileiro, mas se apresenta recente no mundo, inclusive nos países desenvolvidos.

Camargo (2017) enfatiza que o termo inclusão se aplica aos mais diversos espaços físicos e simbólicos, promovendo o reconhecimento e a valorização das características peculiares. O referido autor contempla que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais não são passivos nos ambientes inclusivos, em respostas às mudanças e agindo sobre elas, desenvolvendo relações de solidariedade e de colaboração. As demandas de aprendizagem são reconhecidas, e embasam o desenvolvimento de estratégias de ensino que fomentam a construção de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo em sala de aula.

Silva et al (2020) indicam que a política de inclusão deve ser pensada com embasamento no olhar da inclusão e não da integração, pois este termo limita as expectativas de universalização, em decorrência do tratamento concedido aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A política de educação inclusiva se utiliza de uma discussão bastante abrangente e manifestada em diversas formas em torno de seus objetivos.

Voltolini (2019) enfatiza que a discussão de inclusão não pode se perder no movimento de reivindicações de direitos individuais eventualmente desrespeitados, apesar da sua legitimidade. O

referido autor justifica que a centralização da questão da inclusão nestas reivindicações proporciona o reducionismo da educação inclusiva e o seu respectivo afastamento da sua essência.

Silva Neto et al (2018) abordam que a educação inclusiva demanda uma transformação no sistema educacional do país, para recepcionar adequadamente o público-alvo. De acordo com estes autores, uma grande quantidade de escolas não detém as condições estruturais e didático-pedagógicas para atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. O desenvolvimento da educação inclusiva demanda também mudanças de concepção da sociedade em relação aos alunos da educação inclusiva, pois a transformação das escolas inicia-se pelas mudanças na sociedade.

Sousa e Nascimento (2018) salientam que a educação inclusiva possui desafios relativos à promoção de um ensino universal e de qualidade, visando o acesso e permanência dos alunos, acompanhada de respostas educativas que modificam contexto escolar. Silva et al (2020) destacam que a ampliação de professores na educação inclusiva é essencial, mas não é suficiente sem a oferta de qualidade formativa para os atuantes na docência da área. A formação docente influencia no desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação inclusiva, potencializa um processo de ensino-aprendizagem que atende as demandas de aprendizagem dos alunos deficientes que se encontram matriculados no ensino regular.

Voltolini (2019) salienta que a construção de uma cultura inclusiva não se condiciona estritamente à implementação de legislação específica, mas demanda-se um engajamento da sociedade e da dialética dos impasses e conflitos oriundos desse engajamento na promoção de um novo tipo de laço social. O referido autor destaca que este engajamento não deve ser somente moral, mas deve ser também ético, principalmente na reflexão de cada um sobre a sua contribuição para se manter a segregação da população

deficiente. Neste contexto, o letramento e a alfabetização passam pela abordagem da educação inclusiva, para garantir a condição de alfabetizado aos alunos com deficiência.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O letramento e a alfabetização são processos distintos e complementares, se constituem fundamentais no desenvolvimento educacional de todos os alunos da educação básica nacional. Soares (2004) define o letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas a leitura e a escrita, que envolvem os indivíduos no contexto social. Val (2006) visualiza a alfabetização como um processo específico e essencial de apropriação da escrita, que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. Consideradas estas definições, os professores devem trabalhar conjuntamente o letramento e a alfabetização, por meio das estratégias de ensino e aprendizagem, articuladas com os recursos didáticos.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) salientam que a alfabetização sem o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ação automática de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não possui significado para o desenvolvimento educacional do aluno, pois os alunos não se tornam letrados. Os referidos autores destacam que o letramento potencializa que os alunos acessem a intersubjetividade e alcancem a autonomia, e ainda possibilita as (im)possibilidades de o aluno se tornar autor dos discursos que produz.

Lima (2020) salienta que o aluno não precisa somente aprender a ler e escrever, mas demanda-se o desenvolvimento da leitura e escrita no ambiente de sua vivência, alinhadas em seu cotidiano social. A referida autora aborda que a sociedade deve continuamente praticar o hábito de leitura e escrita, para apoiar a construção de um novo conhecimento sobre o letramento e a alfabetização, mas o aluno precisa ser capaz de ler livros, textos longos, para ele ser considerado um sujeito alfabetizado e letrado.

Esta condição possibilita que o aluno seja mais incluso e se desenvolva na sociedade.

Silva (2019) observa que as transformações sociais, como as emergências das tecnologias digitais e da produção das pesquisas científicas, impulsionaram a demanda do processo de alfabetização, no qual as alfabetizadoras garimpem as propriedades de diferentes métodos para responder às demandas escolares. O referido autor destaca a relevância dos conhecimentos linguísticos na orientação do processo de alfabetização, pois grande parte dos métodos desconhecem a definição e o funcionamento da linguagem. A linguística subsidia o aprimoramento dos métodos de alfabetização, deve estar compreendida na formação docente dos alfabetizadores.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) enfatizam a existência de dificuldades ampliadas do aprender a ler e a escrever para os membros das classes sociais mais pobres. De acordo com estes autores, ocorre a diglossia a partir da situação em que a criança pobre entra na escola e tem que dominar a língua escrita, influenciando a identidade desta criança, que se coloca mediante de duas línguas, mas somente uma delas é acessível a ela. Esta situação evidencia uma situação que deve ser tratada nas políticas públicas educacionais com enfoque na alfabetização.

As desigualdades sociais influenciam o processo educacional brasileiro desde o início da escolarização, inclusive nos processos de letramento e alfabetização. Tfouni, Pereira e Assolini (2018) relatam que as crianças das classes sociais mais pobres não dominam a língua culta, difundida pelos professores e livros didáticos, e ainda a sua cultura e conhecimento são negados. Neste contexto, o aluno da Educação Especial passa pelos processos de letramento e alfabetização na educação básica.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os processos de letramento e de alfabetização se embasam

em vivências e oportunidades de aprendizado aos alunos com deficiência intelectual, observando-se os elementos e princípios da educação inclusiva. Ricce (2019) enfatiza que o aluno com deficiência intelectual leva mais tempo ou não se apropria da língua escrita, observadas as devidas ressalvas. A referida autora salienta que as práticas pedagógicas e as atividades trabalhadas junto ao aluno com deficiência intelectual devem deter sentido ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

Braun e Nunes (2015) visualizam que o desafio mediante a deficiência intelectual e a formação de conceitos encontra-se no conhecimento sobre as possibilidades deste aluno em conservar as informações e os conhecimentos obtidos. As referidas autoras identificaram que a ação colaborativa dos professores se constitui como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de letramento e alfabetização é selecionada em conformidade com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e com o diagnóstico do atendimento educacional especializado em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Viana e Gomes (2017) identificam a utilização da metodologia sessões de intervenção, que consiste na produção de textos pelos alunos com deficiência intelectual, mediante a mediação dos mediadores voluntários, no contexto digital. As referidas autoras salientam que as tecnologias digitais são agregadoras no apoio aos alunos com deficiência intelectual no desenvolvimento das competências de escrita, na presença de uma mediação clara, contextualizada, objetiva e adequada. As tecnologias são recursos didáticos nos processos de letramento e de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, potencializam a facilitação da aprendizagem e da mediação.

Ricce (2019) compreende que as atividades de leitura para os alunos com deficiência intelectual devem considerar a utilização de recursos que oportunizem a expressão através da interpretação de desenhos, da verbalização de suas ideias ao falar ou recontar uma

história, do relatar situações vivenciadas no cotidiano, em usar prancha de comunicação e jogos educativos para expressar o seu conhecimento. A referida autora complementa que as atividades de escrita podem ser inicialmente desenvolvidas pela escrita das letras do alfabeto, a escrita do próprio nome, emprego do alfabeto móvel para organizar letras e construir palavras simples.

Os conhecimentos do professor em educação inclusiva são fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao processo de letramento e alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Cortez, Fantacini e Lessa (2018) identificam a essencialidade de se pensar nas ações do professor para promover as atividades pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual, utilizando-se da adaptação curricular em apoio aos avanços na aquisição de conhecimentos pelos alunos e à mediação efetiva e ativa do professor no processo de ensino-aprendizagem. As referidas autoras observam que as atividades pedagógicas embasadas na perspectiva do letramento se posicionam como essenciais para a aprendizagem e no processo de formação de conceitos construídos no desenvolvimento do processo de aquisição de escrita do aluno com deficiência intelectual.

Os princípios da educação inclusiva fomentam o embasamento das estratégias de ensino aplicadas no desenvolvimento do letramento e da alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Ricce (2019) enfatizam que as práticas pedagógicas de letramento e alfabetização para os alunos com deficiência intelectual devem partir de uma reflexão, embasada no planejamento integral, mas, com adaptações nas estratégias didáticas, nos objetivos e na avaliação para atender as necessidades desses alunos. Neste contexto, o conhecimento psicopedagógico é agregador na análise e no planejamento do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, trabalhando com o recurso didático das tecnologias para transformar o aluno com deficiência intelectual em letrado e alfabetizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva se constitui uma evolução da Educação Especial, rompendo com a segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais, que passaram a cursar a educação básica nas instituições de ensino regular. O desenvolvimento da educação inclusiva é recente no mundo, inspirada nos princípios da declaração de Salamanca (1994). A inclusão envolve todo o ambiente escolar, reconhecendo as especificidades dos alunos deficientes e oportunizando que eles sejam ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A discussão que envolve a educação inclusiva é bastante abrangente e se desenvolve em diversas bases e concepções, que devem ser consideradas. A educação inclusiva não pode ser reduzida às reivindicações, pois devem ser reconhecidos os seus avanços, principalmente no sistema educacional brasileiro. A maioria das escolas do sistema educacional nacional não possuem uma estrutura adequada para atender as demandas de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. As políticas públicas educacionais devem pensar sobre estas questões estruturais de desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas do sistema educacional brasileiro.

A Educação Especial possui também o objetivo de promover uma educação de qualidade e universal, passando pela abordagem da educação inclusiva. Ao fomentar a educação inclusiva nas escolas, todos os agentes deste processo contribuem para a construção da cultura inclusiva na sociedade. A cultura inclusiva proporciona mudanças nas concepções da sociedade, principalmente em relação aos cidadãos que possuem alguma deficiência.

Na Educação Especial, o letramento e trabalho conjuntamente com a alfabetização, pois este se apresenta superficial sem o primeiro, se restringindo em memorização de

códigos de sinais gráficos. O letramento possibilita o aluno se tornar autônomo e produtor de seus discursos. O aprendizado sobre a leitura e escrita deve se desenvolver para a realidade social do aluno, não se restringindo ao ambiente escolar. A difusão do conhecimento e do hábito de leitura escrita na sociedade é agregadora na formação de alfabetizados e letrados, pois potencializa a construção de uma cultura de leitura e escrita.

As tecnologias não eliminaram os processos de letramento e alfabetização, mas pressionam os professores de alfabetização a buscarem diferentes métodos com maior dinamicidade e conectividade com a realidade social dos alunos. As classes sociais mais pobres possuem maiores dificuldades com o aprendizado de leitura e escrita nas escolas da rede pública de ensino, principalmente no acesso à língua. Estes alunos são impossibilitados de acessar e dominar a língua culta, contribuindo para as dificuldades destes alunos na compreensão dos livros didáticos e da abordagem dos professores.

O aluno com deficiência intelectual encontra-se inserido na Educação Especial, em um contexto que o aluno leva mais tempo para se apropriar da língua escrita e ou ainda não se apropria. As atividades de apropriação da leitura e da escrita devem ser significativas para estes alunos. A ação colaborativa dos professores é agregadora na conservação de informações e dos conhecimentos obtidos.

No processo de letramento e alfabetização, as tecnologias e as sessões de intervenção constituem uma relação entre metodologia e recurso didático que facilitam o desenvolvimento de atividades junto aos alunos com deficiência intelectual. A adaptação curricular se faz necessária para contemplar os princípios da educação inclusiva. A mediação dos professores deve efetivas e ativas para atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos nos processos de letramento e alfabetização.

Desta maneira, conclui-se que o letramento e a alfabetização

dos alunos com deficiência intelectual possuem especificidades nas demandas de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. O letramento e a alfabetização dos deficientes intelectuais são desafiadores aos professores, pois demanda adaptação curricular, mediação efetiva e ativa e utilização de tecnologias. Estes alunos devem ser estimulados por meio de atividades lúdicas no processo de letramento e alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Patricia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 75-92, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CORTEZ, Regina de Matos; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 7, p. e177199-e177199, 2018. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/310>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LIMA, Joselene Granja Costa Castro. Letramento e alfabetização: no processo da construção de leitura e escrita. In: Congresso Nacional de Educação, 7, Maceió, 2020. **Anais**. Maceió: UFAL, 2020.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 231-238, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

RICCE, Juliessa. **Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento: um estudo de teses e dissertações**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SILVA, Joselma Ferreira Lima et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em:<<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 219-240, 2019. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/tla/a/PvXqBGP4mXFfRQqGk6LkCks/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, pp.5-17. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNwdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018. Disponível em:<<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani; DE CARVALHO PEREIRA, Anderson; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/14162>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A.& Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 297-311, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313152151003.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edrealYQTdPn7f66z9vKhHvkjdvz/?lang=pt&format=html>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 03

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcineia Ferreira Lima de Melo³

RESUMO

As atividades lúdicas se apresentam contributivas às vivências das crianças e ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo uma relação entre a aprendizagem e a construção do conhecimento por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos. As brincadeiras e os jogos não são vistos mais como uma mera diversão, mas sim formas de despertar na criança autoconfiança, desenvolvimento psicomotor, afetividade tornando-se um meio mais rápido de socialização. O objetivo geral deste estudo é discutir a importância das atividades lúdicas na aprendizagem e socialização das crianças da educação infantil. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se embasa na demanda por aprofundamento sobre a relação entre a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das atividades lúdicas. As estratégias de ensino lúdicas são fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem e socialização das crianças da educação infantil, sendo expressas por meio de atividades lúdicas de jogos, brincadeiras e dinâmicas.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Brincadeiras. Educação Infantil. Ludicidade

³Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná, 2014. Pós-graduada em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial, pela Faculdade Integradas Várzea Grande, 2016. E-mail: dulcetrabalho@hotmail.com.

ABSTRACT

Playful activities are contributory to children's experiences and cognitive development, involving a relationship between learning and the construction of knowledge through games, games and toys. Playing and games are no longer seen as mere fun, but ways of awakening in the child self-confidence, psychomotor development, affection, becoming a faster means of socialization. The general objective of this study is to discuss the importance of recreational activities in the learning and socialization of children in early childhood education. The research method used was bibliographic research. The development of this study is based on the demand for a deeper understanding of the relationship between children's learning and the development of recreational activities. Playful teaching strategies are fundamental in the development of learning and socialization of children in early childhood education, being expressed through playful activities of games, games and dynamics.

Keywords: Playful Activities. jokes. Child education. playfulness

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, se discute a indispensabilidade da ludicidade no processo educativo, e suas concepções psicomotoras e pedagógicas no desenvolvimento infantil. As atividades lúdicas se apresentam contributivas às vivências das crianças e ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo uma relação entre a aprendizagem e a construção do conhecimento por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos. Neste contexto da educação infantil, as brincadeiras e jogos são vistos como ferramentas demandadas no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo a interação e a cooperação em sala de aula.

As brincadeiras e os jogos não são vistos mais como uma

mera diversão, mas sim formas de despertar na criança autoconfiança, desenvolvimento psicomotor, afetividade tornando-se um meio mais rápido de socialização. O brincar está presente no cotidiano da criança dentro ou fora da sala de aula, se constitui como componente fundamental e mais importante para o desenvolvimento dela. O problema de pesquisa foi elaborado visando responder à questão: Como o lúdico pode ser empregado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil?

O objetivo geral deste estudo é discutir a importância das atividades lúdicas na aprendizagem e socialização das crianças da educação infantil. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o processo de ensino-aprendizagem da educação infantil; abordar sobre a ludicidade na aprendizagem escolar; e refletir sobre as estratégias lúdicas na educação infantil.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na demanda por aprofundamento sobre a relação entre a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das atividades lúdicas. A aprendizagem se condiciona aos objetivos educacionais, que devem estar orientando as brincadeiras e os jogos no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. A abordagem desta discussão possibilita aos professores levantar bases para a corroborar o desenvolvimento e aprimoramento das estratégias de ensino que envolvem as atividades lúdicas, para garantir a aprendizagem significativa.

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica, embasando-se em livros, artigos científicos, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. No desenvolvimento da pesquisa, observou-se as abordagens de publicações de estudos qualificados nas bases Scielo, Redalyc e de diversas universidades.

Assim, buscou-se uma discussão e uma reflexão sobre as potencialidades das atividades lúdicas em relação à aprendizagem e à socialização das crianças da educação infantil. Inicialmente,

contextualizou-se a educação infantil e os aspectos do seu processo de ensino-aprendizagem. Sequencialmente, compreendeu-se a abordagem da ludicidade na aprendizagem escolar. Finalmente, refletiu-se sobre as estratégias lúdicas na educação infantil.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil se constitui uma etapa inicial da educação básica, que demanda práticas pedagógicas específicas e em conformidade com o desenvolvimento das crianças. Santos e Costa (2015) visualizam que a educação infantil deve contemplar um espaço que possibilite a criança ser criança, por meio das ações de brincar, amar, conhecer e interagir. As referidas autoras observam também a importância da boa acolhida, da segurança, do espaço para a emoção, da sensibilização, da expressão, da ampliação das habilidades, do desvendar do corpo e do espaço em relação à sua identidade. Estes aspectos devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, alinhados ao seu planejamento e aos seus objetivos.

Monção (2017) ressalta que a compreensão sobre a criança envolve a percepção de sua singularidade, observando o seu contexto e o modo como a sociedade acolhe e reconhece a infância. Barbosa, Martins e Mello (2017) qualificam as brincadeiras como as principais formas de expressões do comportamento infantil, pois permite que as crianças interajam com o seu meio físico e social, construindo conhecimentos e produzindo cultura, e se afirmando o seu modo peculiar de ser e estar no mundo. As brincadeiras são instrumentos do desenvolvimento das crianças, durante a educação infantil.

No desenvolvimento da atividade de brincadeira na educação infantil, o professor possui o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Loro (2015) destaca que o professor de educação infantil deve deter algumas características:

entusiasmo, criatividade, alegria de viver, aptidão para as relações humanas e abertura de espírito, complementados pela formação contínua. Teixeira e Volpini (2014) acrescenta que este professor deve brincar e participar das brincadeiras, demonstrando o prazer da atividade e estimulando o envolvimento das crianças nela.

Neste processo de ensino-aprendizagem, as crianças desenvolvem significados e ressignificados em relação aos objetos e aos instrumentos. Santos e Costa (2015) relatam que as brincadeiras possibilitam que a criança ressignifique o seu mundo, pois a capacidade de significar não está nas palavras, mas nas brincadeiras. As referidas autoras salientam que as crianças se reorganizam internamente por meio das brincadeiras, de forma constante, pulsante, atante e permanente. Essa condição observa as vivências da criança nas atividades de brincadeira, contemplando a sua ludicidade.

Teixeira e Volpini (2014) destacam que o professor da educação infantil deve ser favorável ao lúdico, pois senão o processo educacional perde-se a sua principal característica e, conseqüentemente, impede-se que o brincar auxilie a aprendizagem da criança. As referidas autoras fundamentam que o lúdico proporciona informações valiosas sobre os alunos, além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com os colegas, na construção do raciocínio lógico-matemático, nas representações de mundo e de emoções.

Além das estratégias de ensino, a educação infantil deve possuir os objetivos definidos, para a obtenção de resultados que contemplem o desenvolvimento das crianças. Nascimento (2015) destaca que a visão contemporânea da educação infantil se apresenta simplificada, sem clareza sobre a educação que se pretende proporcionar nas instituições públicas, contribuindo para uma escolarização inadequada para as crianças das classes pobres. A referida autora fundamenta que a trajetória da educação infantil esteve relacionada aos ideais de progresso e modernização do país,

envolvendo interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Estes aspectos são visualizados principalmente nas políticas públicas que contemplam a educação infantil.

Monção (2017) compreende que as políticas públicas da educação infantil devem se apoiar em dois fatores: na visualização da criança como sujeito de direitos, detentor da capacidade de participação desde a mais tenra idade de seu processo de formação; e na concepção da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as escolas infantis como ambiente promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias. A construção da política pública da educação infantil demanda observá-la como um direito, em suas diversas dimensões.

Campos e Barbosa (2015) relatam que a educação infantil se desenvolveu para um direito social e uma política pública educativa, fundamentando-se em um longo e intenso processo de lutas. De acordo com Schifino (2015), o desenvolvimento da educação infantil envolve as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças.

Barbosa e Richter (2013) abordam que a educação infantil contempla grandes desafios e grandes tensionamentos, para promover a superação da escolarização pragmática e utilitarista com enfoque em resultados imediatos. Campos e Barbosa (2015) observam que a defesa da educação infantil deve se fundamentar nos princípios da Base Nacional Curricular Comum e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A defesa da educação infantil consiste na luta por um processo educacional que priorize o desenvolvimento da criança e sua inserção na sociedade, contrapondo-se às políticas de compensação e às concepções econômicas.

A educação infantil se operacionaliza por meio de estratégias

que contemplam o desenvolvimento das crianças e suas respectivas singularidades. A definição de objetivos é fundamental para o desenvolvimento de uma educação infantil que dialogue com o ensino fundamental, pois as crianças passam por um processo de transição entre estas duas etapas da educação básica. Neste contexto da educação infantil, se insere a psicomotricidade para agregar os seus conhecimentos na compreensão do desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

6. O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A educação escolar demanda um ambiente e práticas pedagógicas que sejam atraentes aos alunos, reconhecendo-os como sujeitos do seu aprendizado. Luckesi (2014) aborda a ludicidade como um estado interno do sujeito, pertencente a dimensão subjetiva individual. O referido autor complementa que as atividades lúdicas e ludicidade são fenômenos diversos, pois elas pertencem ao domínio externo ao sujeito e se configura na dimensão objetiva coletiva. Estas definições epistemológicas devem ser trabalhadas nas atividades lúdicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil.

Mineiro e D'Ávila (2019) defendem que a ludicidade se constitui um potencializador de aprendizagem, de ensino e de mediações na formação. De acordo com estes autores, há três dimensões no conceito de ludicidade: cultural, as atividades lúdicas são atos relacionais e sociais; psicológica, envolve um estado de ânimo expresso por sentimentos; e pedagógica, formativa e estruturante do processo de ensinar e aprender significativamente. Estas dimensões são observadas nas brincadeiras, nos jogos e nas dinâmicas, para identificação da ludicidade nestas atividades.

Bezerra (2009) compreende que o lúdico deve estar presente no cotidiano escolar por diversas manifestações, não se restringindo aos jogos, brincadeiras e atividades recreativas, pois é uma

ferramenta de ensino com objetivo de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. A referida autora destaca que o ato de ensinar está relacionado à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do cidadão, por isso as atividades lúdicas devem ser incentivadas e inovadas para valorizar a expressão do aluno.

Cordazzo et al (2007) enfatizam que o ato de brincar consiste em uma atividade que estimula o desenvolvimento físico e sensorial, principalmente nos aspectos perceptivos, motores, emocionais, sociais e cognitivos. Silva (2012) define que os jogos se constituem atividades estimulantes da criatividade, que podem ser empregadas nas práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento do raciocínio e da aprendizagem, com a criança no papel interativo. As concepções destas atividades se agregam ao componente lúdico, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Kishimoto (2010) observa que o brincar proporciona o poder de decisão e de pressão de sentimentos e valores à criança. Votto e Porciúncula (2017) ressaltam que o ato de brincar possibilitam a repetição de ações prazerosas, de partilhar, de expressão da sua individualidade e identidade, por meio de diversas linguagens decorrentes do corpo, dos sentidos e dos movimentos. As referidas autoras salientam que o brincar e a ludicidade são alinhados à prática educativa, considerada toda a sua complexidade.

A prática educativa se desenvolve na condição de uma atividade de manifestação da ludicidade. Mineiro e D'Ávila (2019) ressaltam que as manifestações da ludicidade podem se desenvolver em qualquer tempo, contexto ou idade, envolve negociação, protagonismo e decisão, demonstrando as capacidades transformadoras de aprender a aprender e a possibilidade de construção de artefatos de ludicidade, embasando as atividades de jogar, brincar, recrear e lazer. Lopes (2013) aborda a intercompreensão de compartilhar vivências na totalidade em um contexto de três tipos de comunicações: taxionômica, referente ao

interacionismo simbólico e pragmático; ontológica, referente à consequencialidade; e etimológica, junção de sentidos na diversidade de manifestações.

Cervinski (2019) a ludicidade se constitui um recurso pedagógico, mas o seu caráter educativo é corroborado na identificação do despertar da curiosidade no aluno, pois deve possibilitar o aluno construir conceitos, selecionar ideias, definir relações lógicas, a integração de percepções, estabelecer estimativas de crescimento e desenvolvimento, e se socializar. A referida autora ressalta que o estímulo à criatividade contribui para a formação de um aluno mais empenhado e com anseio por novas descobertas, e mais participativo nos ambientes escolar e social.

A abordagem da ludicidade no contexto escolar e social possibilita a identificação das estratégias de ensino lúdicas que podem ser aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. As estratégias de ensino lúdicas se desenvolvem por meio de diversas atividades, se utilizando de recursos didáticos e contextualizadas para a aprendizagem dos alunos da educação infantil.

7. ESTRATÉGIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As estratégias se apresentam como instrumentos que potencial o desenvolvimento da ludicidade nas atividades do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Niles e Socha (2014) observam que as diversas modalidades lúdicas não se apresentam em todas as épocas e são mutáveis no decorrer dos tempos. As referidas autoras constataam que as atividades lúdicas possuem um significado para as crianças, que envolve a forma de lidarem os seus sentimentos, de esperar a sua vez, de buscarem compreenderem as regras e de desenvolverem as interações.

As atividades lúdicas são manifestadas em diversas formas de jogos e de brincadeiras. Kishimoto (2010) classifica as atividades

lúdicas da seguinte forma: jogos educativos, instrumento de situações de aprendizagem que trabalha os componentes físico, cognitivo, afetivo e social; brincadeiras tradicionais infantis: oriundas de manifestações livre e espontânea da cultura popular, com a presença do lúdico; brincadeiras de faz-de-conta, fundamentadas em simbolismo, envolvendo o imaginário e regras implícitas; e brincadeiras de construção, atividades agregadoras à experiência sensorial, criatividade e desenvolvimento de habilidades.

Reverdito et al (2013) observam que os jogos lúdico-motores se apresentam suprimidos no ambiente escolar, apesar de serem reconhecidos como importantes no desenvolvimento dos alunos da educação infantil. Os referidos autores relatam que os jogos educativos estão condicionados pelo olhar dirigido para as crianças aprenderem conteúdo sério ou na condição de diversão. As potencialidades dos jogos não são suficientes para sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, demanda-se diversas fundamentações.

Niles e Socha (2014) destacam que o lúdico é desafiador, pois o educador deve ser detentor de uma fundamentação teórica bem estruturada e de consciência em relação à uma criança inserida no contexto tecnológico. Reverdito et al (2013) abordam que a aplicação dos jogos se condiciona também ao convencimento dos professores e dos pais em relação à importância destes instrumentos no desenvolvimento das crianças.

As atividades lúdicas podem ser utilizadas para abordar conteúdo de diversos temas importantes na formação cidadão dos alunos da educação infantil. Lanes et al (2012) destacam que os professores podem promover a educação alimentar por meio de jogos e brincadeiras, com enfoque nas relações do mundo real da criança com o mundo e nos estímulos no ensino de nutrição, no ato de experimentar novos alimentos e na participação do preparo de alimentos simples. Estas atividades lúdicas possibilitam

transformar os hábitos alimentares para uma condição mais saudável, em um contexto de fácil acesso das crianças aos alimentos muito calóricos.

A cooperação na educação infantil pode ser trabalhada pelas atividades lúdicas, com a mediação do professor. Palmieri (2015) ressalta que as atividades lúdicas de cooperação contribuem para os alunos construírem valores relacionados à sua autonomia para coordenação de suas atitudes. A referida autora complementa que estas atividades lúdicas possibilitam aos professores aprimorarem a exploração das configurações motivacionais e facilitadoras de modalidades construtivistas de interdependência social. Estas atividades lúdicas de cooperação são recursos didáticos para apoiar os alunos no desenvolvimento de reflexões e concepções sobre as relações sociais do seu cotidiano.

Moura, Cribb e Jeovanio-Silva (2016) identificam a aplicação de atividades lúdicas para abordar os conhecimentos da educação ambiental junto aos alunos da educação infantil, por meio das estratégias de plantio de hortas, dramatização e montagem de brinquedos. As constatações destes autores evidenciam que a conscientização ambiental pode ser iniciada na educação infantil. As crianças podem se constituir agentes de disseminação dos conhecimentos de conscientização ambiental junto aos seus familiares e à comunidade.

O aprimoramento das atividades lúdicas se condiciona na demanda pela ludicidade observar as mudanças provenientes do desenvolvimento das crianças. As atividades lúdicas se constituem como estratégias no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, para abordagem de diversos conhecimentos por meio de brincadeiras e jogos. Apesar de se embasarem brincadeiras e jogos, demandam planejamento, mas não deve retirar a liberdade das crianças para atendimento da racionalidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma da educação básica que deve trabalhar espaços de vivência da sua infância, possibilitando a criança ser criança. O processo de ensino-aprendizagem da educação infantil envolve aspectos de sensibilização, desenvolvimento das emoções, ampliação das habilidades, espaços para expressão e entre outros fatores. Além disso, o desenvolvimento processo de ensino-aprendizagem demanda a compreensão das singularidades da criança. As brincadeiras são formas de as crianças desenvolverem a expressão e socialização no contexto do comportamento infantil. A participação do professor nas brincadeiras é fundamental para o envolvimento das crianças.

As atividades de brincadeiras possibilitam o desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois fomentam a produção de significados e ressignificados em relação aos objetos e aos instrumentos. O lúdico encontra-se agregado nas atividades de brincadeiras, fomentando a aprendizagem da criança. Portanto, os professores devem trabalhar o lúdico das brincadeiras, inclusive obtendo diagnósticos do desenvolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da educação infantil é embasado em políticas públicas, que devem observar a criança como um sujeito de direitos e a infância como uma construção social e histórica. Este desenvolvimento é resultante de diversos fatores, principalmente as mudanças nas famílias e no papel da mulher na sociedade. Há tensões no desenvolvimento da educação infantil, pois incorre o confronto entre a percepção pragmática e utilitarista com a percepção do desenvolvimento da criança.

A ludicidade difere das atividades lúdicas, pois ela é uma característica inerente às elas. As dimensões da ludicidade são as culturais, as psicológicas e as pedagógicas. Estas dimensões se dialogam entre si, para a construção de práticas pedagógicas que

contemplem os aspectos da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. As atividades lúdicas trabalham a criatividade, e o desenvolvimento físico e sensorial das crianças, por meio de ações prazerosas que possibilitam o compartilhamento e expressão de sua individualidade e identidade. As manifestações de ludicidade envolvem negociação, protagonismo e decisão, consolidando o aluno sujeito ativo na construção do seu conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que os fatores curiosidade e criatividade se constituem os fatores impulsionadores da concretização dos objetivos das atividades lúdicas.

As atividades lúdicas não são imutáveis, pois se desenvolvem influenciadas pelas dimensões da ludicidade. As crianças produzem significados durante a participação nas atividades lúdicas, que se manifestam na espera da sua vez, nos seus sentimentos e na compreensão das normas e das ações. Estas atividades lúdicas são classificadas em: jogos educativos, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras de construção.

Os jogos educativos e as brincadeiras são selecionados em conformidade com o olhar dirigido às crianças, e ao convencimento de sua importância junto aos pais e professores. Pode-se utilizar as atividades lúdicas de cooperação, que são recursos didáticos que possibilitam a exploração das configurações motivacionais e facilitadoras de modalidades construtivistas de interdependência social. Nestas atividades lúdicas, os professores podem aplicar a abordagem de diversos temas que são componentes da formação cidadã da criança.

Desta maneira, conclui-se que as estratégias de ensino lúdicas são fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem e socialização das crianças da educação infantil, sendo expressas por meio de atividades lúdicas de jogos, brincadeiras e dinâmicas. Estas estratégias de ensino lúdicas se desenvolvem embasadas na criatividade e curiosidade da criança, contribuindo para o aluno se

posicionar como agente ativo na construção do seu conhecimento. Os objetivos do processo de ensino-aprendizagem devem estar presentes nestas estratégias de ensino lúdicas, pois somente brincar não significa o desenvolvimento de aprendizagem e socialização na educação infantil. O ato de brincar é mediado e direcionado para a aprendizagem e socialização, respeitando-a como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e vivências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; DA MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608012.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. 258f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CERVINSKI, Grazieli Maria. **A ludicidade no ensino de História**. 2019.48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

CORDAZZO, Sheila T. D. et al. A Brincadeira e suas Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte; UFMG, 2010.

LANES, Dário Vinícius Cecon et al. Estratégias lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil. **Revista Ciências & Ideias**, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/135>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LOPES, Carine Penha Andrello. **A ludopedagogia e a manutenção da atenção do aluno**. 2013.43f. Monografia (Especialização em Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na educação infantil**. 2015. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2015.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100587&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022016005006103&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MOURA, Jaqueline Senna Targueta de; CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto; JEOVANO-SILVA, André Luiz. Vivência de atividades práticas e lúdicas na Educação Ambiental de crianças de 4-5 anos: o despertar da consciência ecológica e estímulo á motivação profissional e interação aluno-professor. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 11, n. 1, p. 361-384, 2016. Disponível em: <<http://revbea.emnuvens.com.br/revbea/article/view/4514>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência? In: Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 9, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **ÁGORA: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 243-252, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572015000200243&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

REVERDITO, Riller Silva et al. O cotidiano da criança na Instituição de Ensino: Espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16809>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Alessandra dos; COSTA, Gisele M. Tonin. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. **Rev de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://www.getulio.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/39aa38262d02c2edb9c379b1fe67796e278_1.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismos: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

SILVA, Joana F. M. da. **Atividades Ludopedagógicas e Intervenção Comunitária**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/473>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

VOTTO, Thays Rodrigues; PORCIÚNCULA, Mauren. A ludicidade como estratégia pedagógica. **Revista de estudios e investigación en**

psicología y educación, n. 1, p. 201-205, 2017. Disponível em:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241179>>.
Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 04

ENSINO REMOTO MEDIANTE O ACESSO ÀS TICS NAS SÉRIES INICIAIS

Eneida Teixeira de Castro⁴

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus promoveu uma nova realidade na educação básica brasileira, evidenciando a importância das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem escolar. O acesso dos alunos às ferramentas da tecnologia de informação e comunicação passa pelas políticas públicas, direcionadas às escolas da rede pública. O objetivo geral deste estudo é discutir o acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação no contexto do ensino remoto das séries iniciais. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo se embasa na importância de se compreender os caminhos necessários para se promover o ensino remoto nas séries iniciais, considerando as desigualdades de acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação. O acesso às ferramentas de tecnologia da informação e comunicação é essencial para garantir o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos no ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Remoto Emergencial. Recursos Didáticos. Séries Iniciais. Tecnologia da Informação e Comunicação.

⁴ Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade São Vicente – FASVIPA, 2019. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade São Luís, 2020. e-mail: concurseirapedagoga1984@gmail.com.

ABSTRACT

The new coronavirus pandemic promoted a new reality in Brazilian basic education, highlighting the importance of information and communication technology tools in school learning. Students' access to information and communication technology tools involves public policies aimed at public schools. The general objective of this study is to discuss students' access to information and communication technologies in the context of remote teaching in the early grades. This study is characterized as a bibliographic research. The relevance of this study is based on the importance of understanding the necessary ways to promote remote teaching in the initial grades, considering the inequalities of students' access to information and communication technologies. Access to information and communication technology tools is essential to ensure the development of students' school learning in emergency remote teaching.

Keywords: Learning. Emergency remote teaching. Didactic resources. Initial series. Information and communication technology.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus promoveu uma nova realidade na educação básica brasileira, evidenciando a importância das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem escolar. O ensino remoto se tornou a opção imediata e única para manter a aprendizagem escolas dos alunos das séries iniciais. A resistência dos profissionais da educação mediante as tecnologias de informação e comunicação foi confrontada com a necessidade emergencial de utilizá-las no ensino remoto. O novo cenário da educação brasileira evidenciou novos desafios para os profissionais da educação e para as secretarias estaduais e

municipais da educação.

A desigualdade social brasileira reflete o acesso das famílias às ferramentas da tecnologia de informação e comunicação, contribuiu para milhares de alunos terem dificuldades em desenvolver os seus estudos no período de pandemia do novo coronavírus. O acesso dos alunos às ferramentas da tecnologia de informação e comunicação passa pelas políticas públicas, direcionadas às escolas da rede pública. Considerada a abordagem, apresenta-se a questão problema que orientou o desenvolvimento deste estudo: Como trabalhar o acesso da tecnologia de informação e comunicação no ensino remoto das séries iniciais?

O objetivo geral deste estudo é discutir o acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação no contexto do ensino remoto das séries iniciais. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a aprendizagem nas séries iniciais; compreender a relevância do acesso à tecnologia de informação e comunicação no ensino remoto; e refletir sobre o ensino remoto nas séries iniciais.

A relevância deste estudo se embasa na importância de se compreender os caminhos necessários para se promover o ensino remoto nas séries iniciais, considerando as desigualdades de acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação. A discussão possibilita que os professores das séries iniciais se aprofundem sobre a abordagem do ensino remoto, um tema recente na educação brasileira. O ensino é um elemento permanente no contexto educacional brasileiro.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no levantamento realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. O desenvolvimento deste estudo se divide em três partes. Inicialmente, contextualizou-se a aprendizagem nas séries iniciais, considerando a presença das tecnologias de informação e comunicação. Sequencialmente, compreendeu-se as ferramentas da tecnologia de informação e comunicação aplicadas no processo de ensino-aprendizagem escolar. Finalmente, refletiu-se sobre o ensino

remoto nas séries iniciais, observando o emprego destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

2. APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

As séries iniciais se desenvolvem como um espaço escolar de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, provenientes da educação infantil. Máximo e Marinho (2021) apontam a importância de uma criança crescer em um ambiente estimulador e positivo ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo estas autoras, a demanda do estímulo positivo no processo de aprendizagem promove diferença na vida do aluno, pois algumas crianças recebem críticas negativas que as desestimulam. O desenvolvimento da aprendizagem não depende somente do trabalho de mediação do professor nas séries iniciais, demanda-se também o apoio familiar, para se ampliar as chances de sucesso na aprendizagem do aluno.

Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019) definem a aprendizagem como um fenômeno caracterizado por ultrapassar a transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo complexo, pois demanda interação entre as partes. De acordo com estes autores, o ensino se apresenta como um movimento contínuo que promove a aprendizagem, que abrange criticidade e significação. A compreensão sobre a aprendizagem se faz necessário para o professor definir as práticas pedagógicas nas séries iniciais.

Tabile e Jacometo (2017) visualizam que o processo de aprendizagem ocorre a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes por meio do estudo, do ensino ou da experiência. Segundo estas autoras, a construção de conhecimentos deve ser realizada de forma gradativa, através de oportunizar situações de aprendizagem em que o aluno seja o participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. As crianças possuem a capacidade de serem agentes ativas na construção de seus conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais.

Tavares e Cardoso (2016) ressaltam que os componentes de aprendizagem motora influenciam significativamente a aquisição de habilidade aprendizagem cognitiva, com as capacidades sendo demandadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As referidas autoras acrescentam que o envolvimento em atividades motoras e a exploração dos movimentos é agregadora no aumento do repertório motor e no reforço das habilidades essenciais ao raciocínio e à aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é uma construção ampla no ambiente escolar, fomentada pela relação entre habilidades motoras e as habilidades cognitivas.

Tabile e Jacometo (2017) indicam a ocorrência de vários níveis de desenvolvimentos reais e potenciais, onde há um intervalo que se denomina zona de desenvolvimento proximal, onde o professor trabalha pelo processo de aprendizagem. Considerando as respectivas autoras, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem do plano social para o plano individual, um processo em que os sujeitos mais experientes apoiam os menos experientes, possibilitando que eles se apropriem das significações culturais.

Máximo e Marinho (2021) visualizam a aprendizagem como um processo dinâmico de construção de sentidos e de significados na relação com o conhecimento humano. Segundo estas autoras, processo de ensino-aprendizagem possui o enfoque na formação integral dos alunos, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a inserção das crianças no conhecimento e na vida. O desenvolvimento da aprendizagem escolar nas séries iniciais exige consideração sobre a ocorrência de dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo observada com embasamento nos conhecimentos psicopedagógicos.

As dificuldades na aprendizagem são um elemento comumente identificado no processo de ensino-aprendizagem, que demanda intervenções psicopedagógicas para compreender o diagnóstico de aprendizagem dos alunos das séries iniciais. Tavares e Cardoso (2016) identificam que as dificuldades de aprendizagem potencializam alterações nas funções práticas e gnósticas,

comprometendo a destreza, a velocidade de manipulação dos objetos, o movimento, as habilidades de escrita, o posicionamento do corpo e decorrente impacto nas tarefas funcionais. De acordo com estas autoras, a compreensão da relação entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas no desenvolvimento motor dos alunos pode se constituir uma forma de apoio no desenvolvimento de planos de intervenção, reabilitadores e preventivos dos alunos.

Máximo e Marinho (2021) enfatizam que o professor deve sempre se atualizar, com enfoque no desenvolvimento de um trabalho eficaz com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Fundamentando-se abordagem destas autoras, observa-se que a ausência de capacitação de alguns professores influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no sistema de ensino brasileiro. A tecnologia da informação e comunicação promove ferramentas que apoiam os professores na mediação e na facilitação da aprendizagem dos alunos nas séries iniciais, contemplando a ocorrência de dificuldades de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

3. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O SEU ACESSO

A sociedade passa por mudanças constantes, em decorrências dos avanços da tecnologia de informação e comunicação que proporciona diversas ferramentas de uso na vida das pessoas. Silva (2020) ressalta que o uso das tecnologias de informação e comunicação evidencia que o professor tem repensado ou não as suas práticas docentes a partir do surgimento destas ferramentas e destes serviços. O referido autor relata que o desenvolvimento das tecnologias digitais pode influenciar a construção e a desconstrução de novas formas de rotinas do processo de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento delas. As mudanças constantes de ações dinamizam o processo de ensino-aprendizagem escolar.

A dinamicidade das aulas se faz necessário para manter os alunos interessados e participantes do processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais. Oliveira, Moura e Sousa (2015) evidenciam que a utilização de recursos tecnológicos nos processos de ensino torna a aula mais atrativa, por meio de práticas diferenciadas de ensino nas séries iniciais. Segundo estes autores, o uso generalizado das tecnologias digitais na sociedade demanda uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem.

Silva (2020) compreende que as tecnologias digitais, disponibilizadas aos alunos e aos professores, favorece o processo de identificação de suas funcionalidades e a seleção das melhores opções tecnológicas. Considerada a abordagem deste autor, o grande desafio consiste em alunos e professores superarem a subutilização das tecnologias digitais, uma situação que torna as aulas com o emprego de tecnologias em uma reprodução das aulas sem tecnologias. A subutilização destas tecnologias evidencia que a disponibilidade da ferramenta tecnológica não é suficiente, demanda-se o uso adequado e articulado com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais.

Oliveira, Moura e Sousa (2015) destacam que as tecnologias digitais oportunizam aos alunos os processos de construção de saberes por meio da comunicabilidade e das interações com o mundo de pluralidades, onde inexistem limitações geográficas e culturais, e há continuamente o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Os referidos autores relatam que estas tecnologias digitais são ferramentas impulsionadoras e dinâmicas de educação, que proporcionam a intensificação e a melhorias das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, quando ocorre o seu emprego adequado por professores e alunos. A utilização adequada das tecnologias digitais como recursos didáticos demanda capacitação permanente dos professores, para mediar, orientar e facilitar a compreensão dos alunos sobre estes recursos e desenvolverem as suas aprendizagens em sala de aula.

Os ambientes de aprendizagem devem estar abertos para

inovações nas práticas pedagógicas, apoiadas por tecnologias digitais que facilitam a aprendizagem significativas dos alunos nas séries iniciais. Geraldi e Bizelli (2015) abordam que a escola demanda oportunidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação e aquisição de capacidade de produção e desenvolvimento de conhecimentos, com a utilização de suas ferramentas tecnológicas. De acordo com estes autores, essa condição nas escolas demanda a reforma e a ampliação do sistema de produção e difusão do conhecimento, abrangendo a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir das tecnologias digitais.

Oliveira, Moura e Sousa (2015) observam que as tecnologias de informação e comunicação permitem a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem mediante às diversidades em sala de aula, pois as tecnologias proporcionam recursos didáticos que compreendem as diferenças e demandas entre os alunos. Segundo estes autores, ainda há vários problemas relacionados à incorporação de tecnologias digitais nas escolas, apesar de muitos especialistas visualizarem uma perspectiva transformadora e determinante para aprimorar a educação. A implementação das ferramentas da tecnologia de informação e comunicação demanda o empenho de alunos e professores para superar as dificuldades neste processo, e concretizar as potencialidades destes recursos didáticos.

Silva (2020) enfatizam que a escola demorou na identificação da inevitabilidade do lidar com as ferramentas da tecnologia de informação e comunicação no seu cotidiano, em decorrência do posicionamento institucional conservador. O referido autor identifica que este posicionamento conservador não assumia as responsabilidades de reflexão e de pesquisa necessárias sobre os impactos concretos do emprego das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Neste contexto de desafios, se implementou o ensino remoto no período da pandemia do novo coronavírus nas séries iniciais, de forma emergencial.

4. ENSINO REMOTO NAS SÉRIES INICIAIS

A pandemia do novo coronavírus proporcionou mudanças no cotidiano das pessoas, principalmente nas rotinas de trabalhos e nas práticas pedagógicas escolares. Moraes *et al.* (2020) relatam que algumas escolas optaram pela manutenção das atividades de forma não presencial neste período, através da implementação do ensino remoto emergencial. Os referidos autores destacam que os professores repensaram as práticas pedagógicas no planejamento e execução das atividades no processo de ensino-aprendizagem, para adequação ao ensino remoto emergencial, por meio da utilização das ferramentas da tecnologia de informação e comunicação

Oliveira, Corrêa e Morés (2020) salientam que o ensino remoto emergencial posiciona o professor e o aluno no formato *online*, conectados por meio de dispositivos computacionais, pelo período de carga horária que seria uma aula presencial. Considerando estes autores, o ensino remoto emergencial é uma medida temporária, enquanto o ensino híbrido seria uma medida permanente, pois alinha o ensino presencial com o ensino à distância nas escolas. A adoção do ensino híbrido após a pandemia do novo coronavírus demanda compreender as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no ensino remoto emergencial, para aprimorar as práticas pedagógicas realizadas na plataforma *online*.

Hodges *et al.* (2020) abordam que as experiências do ensino à distância bem planejado são bastante diferentes das aulas *online* do ensino remoto emergencial. De acordo com estes autores, as escolas devem estar conscientes sobre estas diferenças antes de implementar o ensino remoto emergencial. O contexto emergencial dificulta a promoção de adequadas situações de aprendizagem para os alunos das séries iniciais, sendo prejudicial aos seus estudos na plataforma *online*.

A aprendizagem no ensino remoto emergencial deve ser discutida pelos profissionais da educação e especialistas, para

pensar em seu aprimoramento para situações futuras de crises e desastres. Oliveira, Corrêa e Morés (2020) evidenciam que os desafios pedagógicos são diversos, pois os docentes tiveram que reaprender a sua forma de abordagem junto aos alunos, de encaminhar as atividades e acompanhar as trajetórias individuais de aprendizagem dos alunos. Neste contexto de aulas, as vivências e questões sobre a pandemia do novo coronavírus se tornam tema das aulas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Moraes *et al.* (2020) enfatizam que os entraves decorrentes das desigualdades sociais não podem ser ignorados, pois as condições de aprendizagem no ensino remoto emergencial não são comparáveis entre os alunos de escolas privadas e os alunos das escolas públicas. Os potenciais prejuízos de aprendizagem nas séries iniciais promovem consequências negativas no desenvolvimento da formação educacional dos alunos nos anos posteriores. O período de ensino remoto emergencial proporcionou um cenário de estudos e avaliações sobre o aprofundamento da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem escolar e sobre a adoção e integração de novas modalidades de ensino nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As séries iniciais contemplam espaços de vivências e de aprendizagem, uma fase do processo de formação que demanda um ambiente estimulador e positivo ao processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem não significa a transmissão dos conhecimentos, passa pelo desenvolvimento de um ensino crítico e de significação. O desenvolvimento do processo de aprendizagem é gradual, em que o aluno é um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, abrange aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes por meio do estudo, do ensino ou da experiência. O movimento não se restringe à aprendizagem motora, possui uma relação com a aprendizagem cognitiva, visualizada na

apreensão dos conhecimentos da escrita e da leitura nas séries iniciais.

O processo de ensino-aprendizagem contempla a formação integral dos alunos, abrange o desenvolvimento de habilidades e competências pelas crianças. As dificuldades de aprendizagem prejudicam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, pois se reduz a dinamicidade de construção de sentidos e de significados na relação com o conhecimento humano. A identificação de dificuldades de aprendizagem evidencia a necessidade de planos de intervenção, reabilitadores e preventivos dos alunos. A capacitação dos professores é orientadora ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais. As tecnologias podem apoiar e proporcionar mudanças no trabalho do professor com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As tecnologias digitais tornam as aulas mais dinâmicas e mais atraentes para os alunos das séries iniciais, abrange a reformulação das relações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. A compreensão das tecnologias digitais passa pela identificação de suas funcionalidades e a seleção das melhores opções tecnológicas. A subutilização das tecnologias digitais é decorrência da falta de compreensão dos professores e alunos em relação a elas, tornando-as recursos didáticos ineficientes. Os processos de construção de saberes se desenvolvem pela comunicação e pela interação, apoiadas pelas tecnologias digitais que intensificam e aprimora as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

O sistema de produção e difusão de conhecimentos passa por reformas e ampliação, mediante a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais. As tecnologias digitais contribuem para a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais. As diversidades provocam a demanda por adequações nas situações de aprendizagem, que são facilitadas pelas tecnologias digitais. Apesar de sua perspectiva transformadora, a utilização das tecnologias

digitais sofre resistências nas escolas. O posicionamento conservador é uma consequência da ausência das responsabilidades de reflexão e de pesquisa sobre os impactos concretos do uso das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas.

Apesar do posicionamento conservador, as escolas tiveram que adotar o ensino remoto emergencial para manter a aprendizagem escolar dos alunos durante a pandemia do novo coronavírus. As práticas pedagógicas foram readequadas ao contexto do processo de ensino-aprendizagem do ensino remoto emergencial. O desenvolvimento do ensino remoto emergencial ocorre na plataforma online, em uma condição de medida temporária. Observa-se que o ensino remoto emergencial não é o ensino à distância, esta compreensão deve ser conscientizada aos secretários de educação, gestores escolares, professores e alunos.

O ensino remoto emergencial proporcionou subsídios para a reflexão sobre a implementação do ensino híbrido e do ensino à distância, pois demandou que os professores reaprendessem sobre as práticas pedagógicas aplicadas nas séries iniciais. As desigualdades proporcionaram dificuldades ao ensino remoto emergencial nas escolas públicas, pois uma parcela dos seus alunos não possui uma estrutura necessária para desenvolver a aprendizagem neste modelo de ensino. As políticas públicas educacionais devem ser pensadas para garantir a aprendizagem no ensino remoto emergencial, pois as ineficiências das estratégias de ensino proporcionam prejuízos no desenvolvimento educacional dos alunos nas séries iniciais.

Desta maneira, conclui-se que o acesso às ferramentas de tecnologia da informação e comunicação é essencial para garantir o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos no ensino remoto emergencial. Considerada a desigualdade social, demanda-se políticas públicas que facilitem aos alunos das escolas públicas acessarem as ferramentas da tecnologia de informação e comunicação, que são necessárias para eles participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto. As

ferramentas de tecnologia de informação e comunicação devem ser trabalhadas para o planejamento e implementação do ensino híbrido, pois estas ferramentas consolidaram o seu espaço como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Meirilene Alves; FELICETTI, Vera Lucia; SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 69-81, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047529>>.

Acesso em 09 de outubro de 2022.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 18, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review, Boulder**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifferencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

MÁXIMO, Valci; MARINHO, Rosemery Alves Cardozo. Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 8208-8218, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23558>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

MORAES, Humberto Luiz Barros *et al.* De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019> >. Acesso em 09 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/179/110>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

SILVA, Leo Victorino da. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3955>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

TAVARES, Alessandra Antunes; CARDOSO, Ana Amélia. Inter-relações entre o desempenho no processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das capacidades motoras: revisão da

literatura. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 88-93, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/111098>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 05

TEATRO DE BONECOS: RECURSO DIDÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS

Carlos Henrique da Silva Santos⁵

RESUMO

Na condição de recurso didático, o teatro pode contextualizar diversas histórias que oportunize situações de aprendizagem para as crianças nas séries iniciais. O teatro de bonecos possibilita o desenvolvimento de uma atividade lúdica na aprendizagem das séries iniciais, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças no ambiente escolar e na sociedade. O objetivo geral deste estudo é discutir o emprego do recurso didático do teatro de bonecos na aprendizagem das séries iniciais. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo se embasa na demanda de se pensar no aprimoramento das práticas pedagógicas aplicadas na aprendizagem artística das séries, que passa pela utilização de recursos didáticos. O teatro de bonecos se apresenta como um recurso didático que potencializa novos encaminhamentos na aprendizagem artística e na aprendizagem de outros componentes curriculares nas séries iniciais, mas deve observar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e analisar a sua aplicação com reflexão e criticidade.

Palavras-chave: Aprendizagem nas Séries Iniciais. Ensino de Artes. Séries Iniciais. Teatro. Teatro de Bonecos.

⁵ Licenciado em Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande, 2019. Especialista em Gestão Escolar, pelas Faculdades Impactos Brasil, 2019.

ABSTRACT

As a didactic resource, theater can contextualize several stories that provide learning situations for children in the early grades. The puppet theater allows the development of a playful activity in the learning of the initial grades, which stimulates the learning and global development of children in the school environment and in society. The general objective of this study is to discuss the use of the didactic resource of puppet theater in the learning of the initial series. This study is characterized as bibliographic research. The relevance of this study is based on the demand to think about the improvement of pedagogical practices applied in the artistic learning of the series, which involves the use of didactic resources. Puppet theater presents itself as a didactic resource that enhances new directions in artistic learning and other curricular components learning in the initial grades, but it must observe the objectives of the teaching-learning process and analyze its application with reflection and criticality.

Keywords: Learning in the initial series. Arts teaching. Initial series. Theater. Puppet theater.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Artes se organiza como um componente curricular presente na educação básica, promovendo uma diversidade de linguagens artísticas que são contextualizadas em situações de aprendizagens. A aprendizagem artística não se define como a apresentação de obras artísticas autores reconhecidos, pois se aprofunda em várias práticas pedagógicas que possibilita o aluno ser agente ativo na construção do seu conhecimento artístico, reconhecendo também os seus conhecimentos prévios. O teatro se define como uma linguagem artística, embasada em um roteiro de narrativa, que pode ser ressignificada como um recurso didático

para o ensino de Artes nas séries iniciais.

Na condição de recurso didático, o teatro pode contextualizar diversas histórias que oportunize situações de aprendizagem para as crianças nas séries iniciais. O teatro de bonecos possibilita o desenvolvimento de uma atividade lúdica, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças no ambiente escolar e na sociedade. Considerada a abordagem, elenca a seguinte questão problema que encaminhou este estudo: Quais as potencialidades e desafios no trabalho com o teatro de bonecos na aprendizagem artística das séries iniciais?

O objetivo geral deste estudo é discutir o emprego do recurso didático do teatro de bonecos na aprendizagem das séries iniciais. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino de Artes; compreender o recurso didático do teatro nas séries iniciais; e refletir sobre o emprego do teatro na aprendizagem artística das séries iniciais.

A importância do desenvolvimento deste estudo se fundamenta na demanda de se pensar no aprimoramento das práticas pedagógicas aplicadas na aprendizagem artística das séries, que passa pela utilização de recursos didáticos. A discussão encaminha bases para se construir estratégias de ensino para se trabalhar o recurso didático do teatro de bonecos no processo de ensino-aprendizagem. O estudo deste tema evidencia as capacidades e oportunidades do teatro agregar as características da metodologia da ludicidade, para promover a aprendizagem artística destes alunos nas séries iniciais.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, constituída pelo levantamento promovido em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. A bibliografia foi levantada em revistas acadêmicas e repositórios das universidades. O estudo se define em três partes, evidenciando a construção do tema. Inicialmente, contextualizou-se o desenvolvimento e aspectos do ensino de Artes. Sequencialmente,

compreendeu-se o teatro como recurso didático nas séries iniciais. Finalmente, refletiu-se sobre o emprego do recurso didático do teatro de bonecos na aprendizagem artística das séries iniciais.

1. ENSINO DE ARTES

O ensino de Artes se desenvolveu como o encaminhamento de se promover a aprendizagem artística no ambiente escolar, demonstrando a arte possui um conhecimento científico em sua abrangência de abordagem. A linguagem artística dialoga com a subjetividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Zanatta (2020) abordam que a linguagem é a mediadora das relações do indivíduo com o mundo, promovendo a sua subjetividade na medida em que se desenvolve a interiorização das formas de relação social. De acordo com estas autoras, a linguagem se define como um elemento potencializador do desenvolvimento individual e social, presente nas funções de comunicação, expressão, representação da realidade e geração de significados na interação intersubjetiva. A linguagem artística promove estas potencialidades, que justificam o seu desenvolvimento na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a sua condição de componente curricular na educação básica.

Alves (2016) enfatizam que a arte possui a capacidade de apoiar os alunos em entender melhor os conteúdos de outras disciplinas. Segundo esta autora, há uma leitura errônea de que as linguagens artísticas são subcomponentes, contribui para a leitura equivocada da interdisciplinaridade, que passa visualizá-las como saberes auxiliares dos saberes das demais disciplinas. A disciplina escolar de Artes possui a sua própria identidade e conteúdos, que dialogam com os conhecimentos dos demais componentes curriculares da educação básica, fomentando a aprendizagem escolar e a formação cidadã dos alunos das séries iniciais.

Silva e Zanatta (2020) visualizam que o ensino de Artes

oportuniza o trabalho sobre a plasticidade interior do aluno, em decorrência do próprio objeto de arte dialogar com as relações intersubjetivas, aproximando-se de contextos subjetivos e culturais diversos. As respectivas autoras identificam a ampliação da capacidade do aluno imaginar para além de sua realidade, projetar ideias, relacionar e produzir novas formas a partir dos conhecimentos prévios. A imaginação se faz necessária para o desenvolvimento da criação no processo de ensino-aprendizagem de Artes, que são trabalhadas na aprendizagem artística das séries iniciais.

Fernandes (2021) salientam que a criação em arte se vincula fortemente com a ideia do fazer artístico, sendo que este processo de criação é intuitivo e subjetivo. De acordo com esta autora, a criação parece estar relacionada ao acaso e à espontaneidade, que impossibilita a realização de projeções da criatividade no ensino de Artes. A criatividade deve ser estimulada no ensino de Artes, oportuniza uma proposta pedagógica dinâmica e inovadora na aprendizagem artística das crianças nas séries iniciais.

Nobre e Mendonça (2015) ressaltam que o artista obtém os elementos formadores de sua arte, a partir da observação do entorno do seu mundo, e ainda concede formas para representá-los. As referidas autoras ressaltam que o idealizado pela imaginação se concretiza somente na sua verdadeira criação artística. O desenvolvimento de um objeto artístico é também um componente de aprendizagem das crianças no processo de ensino-aprendizagem de Artes.

Silva e Zanatta (2020) compreendem que o ambiente agregado de elementos artísticos e estéticos é demandado na promoção do desenvolvimento psicológico dos estudantes, apoiado em uma mediação que explora os seus conteúdos simbólicos em aproximação com suas motivações subjetivas. Castro (2013) identificam o poder da cultura visual na construção de identidades e ambientes individuais e culturais. O poder da cultura processa a

emoção e a razão, para se consolidar na aprendizagem artística das séries iniciais.

Fernandes (2021) indica que a emoção e a razão contribuem para a realidade se converter em produto da imaginação, e seja materializada em coisas, formas, hábitos e valores. Considerando a respectiva autora, essas produções são transformadas em realidade, que servirão novamente como referências à atividade criadora, mantendo-se o círculo formado. A aprendizagem artística proporciona caminhos de comunicação e expressão dos alunos na sociedade.

Silva e Zanatta (2020) observam que um dos desafios do ensino de Artes consiste no reconhecimento da autonomia do conhecimento, abrange a construção da compreensão de que todas as áreas de conhecimento são essenciais na formação dos alunos. A interdisciplinaridade deve ser trabalhada pelo diálogo entre a Artes e os demais campos do conhecimento humano, observando a importância do conhecimento de todas as áreas, na promoção das práticas pedagógicas no ensino de Artes das séries iniciais.

Castro (2013) aborda que as rupturas são realizadas, conforme as provocações e os incômodos que recaem sobre práticas desgastadas, ineficientes e sedimentadas do ensino de Artes. De acordo com a respectiva autora, há a demanda de propostas de narrativas provenientes dos sujeitos envolvidos com os contextos vivenciados. As rupturas são demandadas constantemente no ensino de Artes, pois o movimento artístico é dinâmico e produz um volume de conhecimento que deve ser transmitido no ambiente escolar. O teatro de bonecos pode ser considerado como uma ruptura das práticas pedagógicas tradicionais no ensino de Artes, pois oportuniza as crianças serem agentes ativos e participativos no processo de ensino-aprendizagem.

2. TEATRO E BONECOS

O teatro se constitui como uma linguagem artística, que

podem ser ressignificada na promoção de práticas pedagógicas dinâmicas e construtivas na aprendizagem dos alunos das séries iniciais. Pereira (2018) visualiza o teatro de bonecos como uma mágica aventura no universo das artes, da expressão, e destituídas de fronteiras. De acordo com a autora, desenvolve um duplo a partir da relação com o inanimado, contracenando juntos e criando uma dependência um do outro, enquanto o homem se tornar observador de si mesmo. A inserção dos bonecos nesta linguagem artística proporciona um jogo teatral, que contribui para promover mudanças de criação, desenvolvimento e percepção no indivíduo, em um determinado contexto de aprendizagem.

Balardim (2015) ressalta que a animação de bonecos foi agregando maior espaço na condição de manifestação teatral, desenvolvendo convenções sistêmicas, com a apropriação de conhecimentos provenientes das artes estáticas e dinâmicas, para se consolidar como um gênero artístico. De acordo com este autor, o movimento mecânico dos bonecos se apresenta como uma metáfora, considerando uma onipresença que coordena eles para uma ação que representa a ação humana. Nesta movimentação dos bonecos no jogo teatral, identifica-se a oportunidade de reconhecer as dimensões da representação da ação humana, que abrange questionamentos filosóficos de construção da identidade.

Castro (2015) salienta que o trato igualitário entre o mestre e o boneco pode ser a origem da magia, que estimula as plateias acreditarem que o boneco detém vida. Waszkiel (2019) evidencia que a animação se desenvolve simbolicamente no palco de teatro de bonecos. Segundo esta autora, o boneco não está vivo, apesar de imitar o movimento humano e haver uma ilusão de vida, sendo que esta ilusão estimula os sentimentos de admiração, prazer estético e estremeção metafísico na plateia. O trabalho com boneco abrange a sua construção e se desenvolve pela sua movimentação no jogo teatral, considerando o roteiro e os objetivos da peça.

Balardim (2015) visualiza que os bonecos animados transitam

confortavelmente entre as concepções de objeto ilusivo de autonomia e as concepções de material performático para o ator, mas também passa pelas concepções de símbolo para a narrativa. O referido autor aborda que a interpretação do ator animador se desenvolve a partir de uma relação íntima com o objeto e o entorno, abrangendo a compreensão de aspectos físicos e psicológicos, que oportuniza a estruturação de um corpo ficcional, detentor de específicos e próprios significantes. O desenvolvimento da narrativa do teatro de bonecos depende desta relação do ator animador com o objeto e o ambiente, condicionando os seus resultados perante o seu público.

Waszkiel (2019) enfatiza que a mensagem principal do teatro de formas animadas direcionada aos espectadores se trata do problema de limite entre o vivo e o morto, do animado e inanimado. De acordo com esta autora, os avanços do teatro de bonecos se condicionam ao enfoque no problema que fomenta a sua essência e a sua virtude, na arte da animação e no fenômeno do *animant*.

O teatro de bonecos passa por mudanças estruturais e de significados, para acompanhar as demandas da sociedade, ainda que seja na condição de linguagem artística ou em outra condição sociocultural. Castro (2015) visualiza que o teatro de bonecos tradicional foi cooptado pelo mercado cultural na condição de um teatro próprio e direcionado às crianças. A referida autora contempla que os tradicionais palavrões, pancadarias e personagens politicamente incorretas não se enquadram nas pretensões de uma programação para o público infantil. A resignificação do teatro de bonecos como recurso didático da aprendizagem escolar deve ser observada com criticidade, considerando a influência dos interesses do mercado cultural no desenvolvimento do jogo teatral com os bonecos.

3. APRENDIZAGEM NO TEATRO DE BONECOS

O teatro de bonecos se aproximou da aprendizagem escolar,

não se restringindo à aprendizagem artística, após ser ressignificada de uma linguagem artística para recurso didático. Reis, Santos e Piassi (2019) abordam que a linguagem teatral no ambiente escolar abrange uma diversidade de elementos artísticos produzidos culturalmente, estimulando interações e relações afetivas entre as crianças participantes.

Costa Júnior (2020) visualiza que a grande maioria de apresentações de bonecos nas escolas se desenvolvem por meio de grupos de teatros que ofertam espetáculos direcionados aos alunos. O referido autor considera que esta situação impede que os alunos acessem a oportunidade de confeccionar, animar e jogar dramaticamente com os bonecos, principalmente em decorrência das carências de recursos das escolas e de arte-educadores. A inserção do teatro de bonecos na condição de recurso didático oportuniza novos encaminhamentos de práticas pedagógicas na abordagem dos conteúdos curriculares, aproximando-os das vivências das crianças das séries iniciais.

Silva (2014) salienta que o teatro de bonecos oportuniza o trabalho lúdico com conteúdos curriculares, de forma inovadora, ao invés de se utilizar de práticas pedagógicas convencionais. De acordo com este autor, o teatro de bonecos não é um mero recurso no preenchimento do tempo no espaço escolar, pois proporciona possibilidades efetivas de construção social do conhecimento da criança. A atividade lúdica com o teatro de bonecos deve se embasar nos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de Artes, dialogando com as suas potencialidades.

Reis, Santos e Piassi (2019) observam que as crianças produzem o seu próprio conhecimento a partir dos elementos expressos no teatro de bonecos, e ainda desenvolvem o interesse nas questões científicas e artísticas. Os referidos autores visualizam que a atividade de teatro de bonecos permitiu uma leitura sensorial e emocional para as crianças perante a relação com os componentes visuais, táteis e sonoros do espaço, vinculando os seus

conhecimentos prévios e perspectivas sociais.

A atividade lúdica do teatro de bonecos possui a capacidade de romper as fronteiras de resistência da aprendizagem escolar, para proporcionar inovações nas práticas pedagógicas no trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças nas séries iniciais. Ferraiuoli (2011) contempla que as vivências do teatro de bonecos possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas, que possuem o enfoque na espontaneidade, na alegria, na autonomia e na liberdade associadas diretamente na promoção da criatividade nas crianças participantes. Segundo este autor, o teatro de bonecos se transforma em uma atividade de expressão no contexto de arte-educação, se revelando uma linguagem estética de utilização do corpo, da voz, da expressão corporal, da expressão lúdica e poder criativo do corpo.

No desenvolvimento da atividade lúdica do teatro de bonecos no ensino de Artes, observa-se a construção da relação entre o jogo dramático com o jogo teatral, sendo este bastante próximo das crianças das séries iniciais, principalmente em suas práticas sociais. Costa Júnior (2020) identifica o jogo dramático pode se desenvolver para o jogo teatral, apesar das diferenças em suas construções, pois o jogo teatral visa estruturar cenas e situações a serem apresentadas, enquanto o jogo dramático busca uma representação corporal consciente e livre. Assim, o teatro de bonecos evidencia as suas potencialidades em estimular as habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem escolar das crianças das séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes ocupa diversos papéis na sociedade, não se restringe à condição de componente curricular. A linguagem artística trabalha o desenvolvimento individual e social, promovendo as diversas potencialidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na comunicação, na

expressão, na significação e na compreensão da realidade. O conhecimento artístico não é um subcomponente das outras disciplinas, mas dialoga e apoia o desenvolvimento dos conhecimentos de outras disciplinas. O interior do aluno é trabalhado no ensino de Artes, com o objeto da arte dialogando com as relações intersubjetivas. O fazer artístico se relaciona com a criação, que abrange espontaneidade, intuição e subjetividade.

A criação do artista é impulsionada pela imaginação e pela observação do seu entorno. O desenvolvimento psicológico é beneficiado pelo contato com os elementos artísticos e estéticos, que exploram os conteúdos simbólicos. O poder cultural se relaciona com a aprendizagem artística, expressando-se nos elementos artísticos e estéticos. O desafio do ensino de Artes é visualizado em demonstrar que o conhecimento artístico é essencial na formação dos alunos das séries iniciais. O desenvolvimento do ensino de Artes demanda rupturas de pensamento, estética, estruturas e narrativas, para acompanhar a dinamicidade dos interesses na produção e significação artística na sociedade.

Neste contexto, o teatro passou por uma ressignificação de linguagem artística para um recurso didático aplicado nas práticas pedagógicas do ambiente escolar, agregando diversas formas, ferramentas e processos. O teatro de bonecos promove uma relação entre o ator e o inanimado, incorrendo em uma relação de dependência. O movimento mecânico dos bonecos é coordenado para representação de uma ação humana, promovendo uma ilusão que estimula sentimentos e animação no público. Os bonecos se posicionam entre as concepções de objeto ilusivo de autonomia e as concepções de material performático mediante o ator.

A narrativa do teatro de bonecos se desenvolve por meio da relação íntima do ator com o objeto ilusivo e o ambiente. O desenvolvimento do teatro de bonecos se condiciona às suas questões de essência e de virtude, presentes no contexto de animação. O mercado cultural cooptou o teatro de bonecos e os seus

elementos, por isso a sua condição de recurso didático deve ser observada com reflexão e criticidade.

O teatro de bonecos oportuniza a evidenciação da cultura dos alunos nas peças. Apesar das suas potencialidades, o teatro de bonecos é ofertado geralmente por grupos teatrais que atendem as escolas, impossibilitando os alunos de participarem de um processo mais amplo de aprendizagem, que abrange a criação, o jogo e a concepção dos objetos. Os conteúdos curriculares podem ser trabalhados por meio da atividade lúdica de teatro de bonecos, proporcionando oportunidades efetivas de construção social do conhecimento da criança.

Na atividade lúdica do teatro de bonecos, as crianças produzem o seu próprio conhecimento a partir de elementos da peça, passando pelo processo de significação deles, com a utilização de uma leitura sensorial e emocional perante a relação com os componentes visuais, táteis e sonoros do espaço. As vivências no teatro de bonecos possibilitam que as crianças se desenvolvam em práticas pedagógicas lúdicas, que reforçam as questões fundamentais de espontaneidade, autonomia, alegria, liberdade e criatividade. Os conhecimentos da arte-educação fomentam o desenvolvimento do jogo dramático para o jogo teatral, proporcionando novos aprendizados em suas situações e cenas.

Desta maneira, conclui-se que o teatro de bonecos se apresenta como um recurso didático que potencializa novos encaminhamentos na aprendizagem artística das séries iniciais, mas deve observar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de Artes e analisar a sua aplicação com reflexão e criticidade. O teatro de bonecos pode ser dinâmico e inovador, oportuniza a abordagem dos conteúdos curriculares em diversas situações do cotidiano. O teatro de bonecos pode ser desenvolvido em uma atividade lúdica, mantendo o seu aspecto de linguagem artística, apesar de estar ressignificado como recurso didático.

Os objetivos deste estudo foram concretizados, conforme

planejado. Sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a montagem de bonecos no ensino de Artes, que possibilita o aprofundamento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabiola Cristina. O “estado da arte” do ensino de artes visuais: novos e velhos desafios. **Plures humanidades**, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/242>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BALARDIM, Paulo. Teatro de Bonecos ou Teatro de Animação? **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 25, p. 165-175, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731_01242015165>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CASTRO, Kely Elias de. O Teatro de Mamulengos de ontem e de hoje: a importância do reconhecimento do Teatro de Bonecos Tradicional Brasileiro como patrimônio imaterial cultural do Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 23, n. 2, p. 69-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645807>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CASTRO, Rosana de. Os incomodados que se deslocam: problematizando o ensino das artes visuais. **Revista Digital do LAV**, v. 6, n. 11, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3370/337028478005.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

COSTA JUNIOR, Afonso Braga da. **Potencialidades do teatro de bonecos na educação**. Monografia (Especialização em Arte-educação), Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, v. 20, n.

1, p. 109-126, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/38974>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

FERRAIUOLI, Adriano de Almeida. **A ludicidade e a expressão criativa: o teatro de bonecos, na construção de experiências estéticas na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, 2011.

NOBRE, Zilvanir; MENDONÇA, Alice. O ensino das artes no Brasil: teorias e práticas. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, v. 5, p. 97-104, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uma.pt/handle/10400.13/3811>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PEREIRA, Maria das Graças Cavalcanti. A Brincadeira do Teatro de Bonecos no Rio Grande do Norte. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 15, p. 069-083, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701152016069>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

REIS, Anna Cecília de Alencar; SANTOS, Emerson Izidoro dos; PIASSI, Luis Paulo de Carvalho. Teatro de bonecos: proposta lúdico-investigativa na articulação de temáticas sociocientíficas na escola. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 20, p. 104-122, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019104>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de artes visuais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e3500063-e3500063, 2020. Disponível em: <https://www.>

reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3500>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Silvio Profirio da. O teatro de bonecos na educação infantil: a construção do conhecimento da criança em debate. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 2, p. 44-58, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/redsis/article/view/4592>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

WASZKIEL, Halina. Teatro de formas animadas. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 2, n. 21, p. 208-221, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034702212019208>>. Acesso em 17 de outubro de 2022

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS

Kassiani Giordani⁶

RESUMO

A educação inclusiva se desenvolve na educação básica brasileira, possibilitando a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas se defronta com questionamentos no cumprimento dos seus objetivos. O conhecimento psicopedagógico se faz necessário para o desenvolvimento de estratégias de ensino que trabalhem as dificuldades dos alunos autistas no processo escolar, proporcionando estímulos ao desenvolvimento global deles. O objetivo geral deste estudo é discutir o trabalho psicopedagógico mediante as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas no ensino regular da educação básica. Este estudo se enquadra na condição de pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, para identificar as estratégias que podem ser trabalhadas pelo psicopedagogo escolar. O trabalho do psicopedagogo se realiza por um conjunto de estratégias articuladas para tratar as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, embasadas no diagnóstico construído pelas informações levantadas na investigação.

Palavras-chave: Alunos Autistas. Autismo. Educação Inclusiva. Intervenção Psicopedagógica. Psicopedagogo Escolar.

⁶Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade CGESP.kassigi18@gmail.com.

ABSTRACT

Inclusive education is developed in Brazilian basic education, enabling the inclusion of students with disabilities in regular education, but it is faced with questions in the fulfillment of its objectives. Psychopedagogical knowledge is necessary for the development of teaching strategies that work with the difficulties of autistic students in the school process, providing stimuli to their global development. The general objective of this study is to discuss the psychopedagogical work through the learning difficulties of autistic students in regular basic education. This study fits the condition of bibliographic research. The development of this study is based on the importance of understanding the learning difficulties of autistic students, to identify the strategies that can be worked by the school psychopedagogue. The work of the psychopedagogue is carried out by a set of articulated strategies to deal with the learning difficulties of autistic students, based on the diagnosis constructed by the information gathered in the investigation.

Keywords: Autistic Students. Autism. Inclusive education. Psychopedagogical Intervention. School Psychopedagogue.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se desenvolve na educação básica brasileira, possibilitando a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas se defronta com questionamentos no cumprimento dos seus objetivos. Os alunos com deficiência possuem as suas demandas específicas de aprendizagem, que envolvem adequações nas estruturas, nas estratégias de ensino e de recursos didáticos. As demandas de ações inclusivas dos alunos autistas passaram a ser atendidas pelas instituições de ensino regulares.

O autismo é uma síndrome de difícil condução clínica e

social, conseqüentemente, exigindo a aplicação de conhecimentos técnicos de educação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento técnico se faz necessário para o desenvolvimento de estratégias de ensino que trabalhem as dificuldades dos alunos autistas no processo escolar, proporcionando estímulos ao desenvolvimento global deles. Desta maneira, apresenta-se a questão problema que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas inseridos no contexto da educação inclusiva?

O objetivo geral deste estudo é discutir o trabalho psicopedagógico mediante as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas no ensino regular da educação básica. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a educação inclusiva; abordar sobre o trabalho do psicopedagogo nas escolas; e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, para identificar as estratégias que podem ser trabalhadas pelo psicopedagogo escolar. A discussão possibilita o aprofundamento do tema, com a identificação de diversas linhas de pensamento de especialistas na área. O processo de ensino-aprendizagem conseguirá se constituir inclusivo somente por meio de discussões e promoção do conhecimento pedagógico e interdisciplinar.

Este estudo se enquadra na condição de pesquisa bibliográfica, pois se constitui de levantamento realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, se construiu uma contextualização da educação inclusiva. Sequencialmente, abordou-se sobre a atuação do psicopedagogo nas escolas de educação básica. Finalmente, refletiu-se sobre as dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos autistas no ensino regular.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva passou a ser construída a partir da Declaração de Salamanca (1994), apesar de discussões existentes sobre o desenvolvimento da Educação Especial, que ainda se apresentava na condição de uma abordagem integradora. As mudanças não se restringiram ao desenvolvimento da Educação Especial, abrangeram as escolas de ensino regular e todos os seus alunos e suas respectivas famílias. O desenvolvimento da educação inclusiva passa pela compreensão da cultura escolar, que se constitui complexa em decorrência da sua dinâmica de diversos fatores e agentes existentes nos processos escolares.

Freitas e Souza (2021) abordam que as escolas brasileiras se mantiveram organizadas para a não aceitação de alunos com algum tipo de deficiência, por um longo período, pois eles eram considerados incapazes de aprenderem e se desenvolverem no contexto educacional. Os referidos autores salientam que esta realidade das escolas se encontra em transformação recente, pois as demandas sociais dos alunos, com diversas formas e tempos de aprendizagem, estão sendo incorporadas nas políticas de formação docente no país.

Silva Neto *et al.* (2018) ressaltam que a educação inclusiva se constitui um processo de ampliação de participação de todos os alunos nas escolas de ensino regular, promovendo a transformação para uma sociedade inclusiva. Os referidos autores contemplam que a educação inclusiva se enquadra como uma abordagem da Educação Especial, que se caracteriza pelos aspectos de humanismo, democráticos, de visão do sujeito e suas singularidades, com os objetivos de crescimento, satisfação pessoal e inserção social de todos. Estas características da educação inclusiva contribuem para obtenção de apoio da sociedade em seu desenvolvimento no sistema educacional, mas esta condição não impede os questionamentos e críticas de determinados grupos sociais.

O conhecimento científico de pesquisa especializadas se apresentam fundamentais na desconstrução ideias e posições que representam os retrocessos na Educação Especial, negligenciando as conquistas da educação inclusiva para os alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Bezerra (2021) enfatiza que o objetivo da educação inclusiva não se pode restringir em colocar todos os alunos no mesmo tempo e espaço, para colonizá-los, mas deve-se reconhecer estes espaços e tempos se constituem múltiplos e podem ser intercambiáveis, penetráveis e múltiplos.

Os desafios da educação inclusiva não se restringem na execução de estratégias e processos, mas envolve principalmente pensar sobre a sua estrutura e concretização no ambiente educativo escolar e nos demais espaços de aprendizagem. Melo, Carvalho e Santos Filho (2018) abordam que os desafios de uma educação inclusiva se constituem paradigmáticos, pois a educação se encontra alinhada ao sistema tradicional de ensino. Os referidos autores destacam que as dificuldades e incompreensões sobre a educação inclusiva favorecem as exclusões, que se relacionam aos diversos fatores existentes nos processos educacionais. Os processos educacionais exclusivos são prejudiciais ao desenvolvimento global dos alunos com deficiência, independentemente das suas singularidades e capacidade desenvolvidas.

Onohara, Santos Cruz e Mariano (2018) observam que o desenvolvimento não se apresenta pleno em alguns alunos, se há constatação de alguma deficiência no aluno demanda-se uma investigação aprofundada com apoio especializado. Os referidos autores visualizam o crescimento da demanda por sistemas inclusivos educacionais, observando as diferentes características e demandas. A conscientização de familiares e demais membros da sociedade contribuem para a pressão sobre as instituições, para promoverem a educação inclusiva no seu ensino regular.

Silva Neto et al (2018) enfatizam que a escola é responsável pela transformação do aluno, promovendo um conjunto de

alterações comportamentais que se qualificam na aprendizagem dele. De acordo com estes autores, as escolas se caracterizam como ambientes multiculturais, diversificados, que atendem as demandas de um público detentor de objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas.

Freitas e Souza (2021) ressaltam que as escolas devem elaborar um projeto político pedagógico que envolva a educação inclusiva, que considere também a abordagem filosófica, alinhando a teoria com a prática. Esta condição fomenta a complexidade do trabalho dos profissionais especializados na Educação Especial com abordagem na educação inclusiva.

O desenvolvimento da educação inclusiva se condiciona à concretização de uma política nacional, que estabelece diretrizes da educação inclusiva para as escolas de todo o país. Bezerra (2021) identifica a necessidade de uma política nacional de Educação Especial que, sem se desvincular de uma diretriz inclusiva, não priorize identidades fixas para seu público-alvo, mas reconheça a existência de um espectro em cada deficiência e cada condição. De acordo com este autor, a oferta de uma resposta padronizada para todos, no mesmo espaço, se apresenta contraproducente, demandando-se uma lógica epistêmica de educação inclusiva não reducionista. As deficiências não possuem as mesmas características, nem os alunos com as mesmas deficiências detêm as mesmas dificuldades.

Considerado este contexto, o psicopedagogo escolar se apresenta como um profissional capacitado para subsidiar as transformações nas escolas de educação básica, para promover um processo de ensino-aprendizagem que se embasa nas diretrizes da educação inclusiva. As demandas de aprendizagem cada aluno com deficiência se apresenta diversificadas no ambiente escolar, constituindo uma condição que demanda atuação do psicopedagogo, principalmente no trabalho com as dificuldades de aprendizagem destes alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3. PSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS

O processo de aprendizagem é o enfoque de análise, diagnóstico e interpretação do psicopedagogo escolar, que se utiliza de conhecimento científico e interdisciplinar para compreender o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Este trabalho possibilita que o psicopedagogo escolar identifique os caminhos para se trabalhar as dificuldades e potencialidades dos alunos processo de aprendizagem, inclusive dos alunos com deficiência.

Soares e Sena (2012) visualizam que o psicopedagogo pode atuar de forma preventiva e terapêutica, para desenvolver a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos. Brum e Pavão (2014) ressaltam que a atuação do psicopedagogo ultrapassa a condição de um bom aporte teórico e prático, abrange a sensibilização com as características do indivíduo na sociedade. A compreensão sobre os processos de desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos passam por esta sensibilização do psicopedagogo em relação aos alunos, que não significa ausência de profissionalismo e nem de ética profissional.

Vercelli (2012) salienta que a psicopedagogia institucional se desenvolve nas escolas, com o objetivo de prevenção das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar. O enfoque preventivo da abordagem psicopedagógica é fundamental nas escolas, pois a evasão escolar é um problema social que contribui para a piora dos resultados da educação básica e para o aprofundamento da desigualdade social do país.

Ressalta-se que as atividades do trabalho psicopedagógico não são isoladas, mas se agregam na construção de um diagnóstico de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. De acordo com Soares e Sena (2012), o psicopedagogo realiza também as seguintes atribuições no ambiente escolar: detecção de potenciais perturbações no processo de aprendizagem; participação na dinâmica das relações das relações escolares com o objetivo de

beneficiar o processo de integração e troca; promoção de orientações metodológicas em conformidade com as características dos indivíduos e grupos; e realização do processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

Brum e Pavão (2014) observam que o psicopedagogo precisa se inserir dentro do contexto escolar, para compreender o problema de aprendizagem do aluno, passando pela investigação da forma de ensino, do tipo de didática empregada e das relações no ambiente escolar. De acordo com estas autoras, esses dinâmicos elementos podem ser identificados pelo psicopedagogo por meio do uso das estratégias de diagnóstico, hora do brinquedo, testes, discurso dos pais, desenvolvimento de ações lúdicas, gráficos, discurso verbal, e entrevistas com os pais do aluno-paciente e o mesmo. Apesar do planejamento avaliativo, o psicopedagogo encontra dificuldades em trabalhar com alguns professores no desenvolvimento e execução de propostas de processo de ensino-aprendizagem.

Vercelli (2012) constata que os professores costumam ignorar as atividades diferentes que são sugeridas na intervenção psicopedagógica, sendo que estas propostas possuem o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. A referida autora contempla que o psicopedagogo realiza o diagnóstico institucional para constatar os problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, sequencialmente, orientar o professor para a identificação da melhor forma de apoiar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Após a intervenção psicopedagógica, pode haver a necessidade do encaminhamento para os outros profissionais especializados, em decorrência da constatação de questões que ultrapassam o trabalho de parceria entre o professor e o psicopedagogo.

Pontes (2010) enfatiza que o psicopedagogo não vem com todas as respostas prontas, pois este profissional visualiza o todo da instituição de ensino, promovendo um trabalho em equipe. A

referida autora contempla que o psicopedagogo deve estar atento às grandes mudanças nas propostas educacionais, ciente de que o aprendizado demanda as condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar).

Os alunos autistas demandam mudanças nas propostas educacionais, para desenvolver a sua aprendizagem em um contexto de educação inclusiva. Estas mudanças de propostas educacionais devem passar pela intervenção psicopedagógica, com um trabalho em equipe entre psicopedagogo, professores de sala e professor de atendimento educacional especializado.

4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS

Os alunos autistas demandam um processo de ensino-aprendizagem embasado nos princípios e diretrizes da educação inclusiva. Cunha (2015) define o autismo como um conjunto de comportamentos agrupados em comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. Esta definição de autismo deve ser considerada no planejamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, pois os professores precisam compreender as demandas específicas de aprendizagem destes alunos.

Ferreira e França (2017) observam que os alunos autistas sentem dificuldades na adaptação aos espaços educacionais, principalmente nos aspectos de socialização, organização, distração e dificuldade no sequenciamento. Nascimento, Moura e Araújo (2020) identificam também as seguintes dificuldades: construção da imaginação, na compreensão do denotativa de determinadas palavras e expressões subjetivas, atrasos no desenvolvimento da fala, e de memorização. O psicopedagogo considera estas dificuldades dos alunos autistas, para compreender o desenvolvimento da aprendizagem deles.

Menezes, Machado e Smeha (2015) enfatizam que o psicopedagogo deve trabalhar com o objetivo de minorar as limitações e intensificar as potencialidades individuais, independentemente da metodologia selecionada. De acordo com estas autoras, a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem do aluno autista deve ser adequada e singular, embasada nas suas características individuais, inclusive na variação da gravidade dos sintomas do transtorno. Este aspecto revela que a padronização não poder ser uma prática na intervenção psicopedagógica, pois aprofunda as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas.

Pimentel e Fernandes (2014) ressaltam que os alunos autistas detêm a capacidade de extrair compreensões linguísticas e não linguísticas do meio comunicativo e empregá-las de forma contextual em sua vida social, apesar do déficit no desenvolvimento das habilidades de linguagem, cognição e socialização, são capazes de extrair pistas. Nascimento, Moura e Araújo (2020) observam que os alunos autistas podem não demonstrar interesse em algumas situações, mesmo que haja estímulos por meio de comandos e entonações verbais. As estratégias lúdicas se demonstram motivadoras para os alunos autistas desenvolverem o interesse nas situações de aprendizagem, mas demanda-se a observação do diagnóstico de transtorno.

Menezes, Machado e Smeha (2015) salientam que a intervenção psicopedagógica deve ser abrangente, elencando aspectos sociais, emocionais, comportamentais e cognitivos. De acordo com estas autoras, o psicopedagogo escolar pode promover contribuições para a eliminação de barreiras, para formulação de estratégias em conformidade com o currículo escolar, e para a adaptação do aluno autista com o meio social. A intervenção psicopedagógica se constitui uma ferramenta orientativa e terapêutica, para apoiar os alunos autistas no desenvolvimento do seu aprendizado nos ambientes escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A declaração de Salamanca (1994) foi o documento propulsor da implementação e do desenvolvimento da educação inclusiva no país, pois promoveu princípios que são diretrizes desta abordagem da Educação Especial. A legislação garante que os alunos com deficiência se insiram no ensino regular, pois eles encontram dificuldades neste processo. A transformação da sociedade passa pelo desenvolvimento da educação inclusiva, proporcionando espaços educacionais caracterizados por humanismo, democrático, visão do sujeito e suas singularidades.

A educação inclusiva não se restringe somente na inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, abrange principalmente o acesso ao aprendizado e permanência deles no ambiente escolar, conforme definição na legislação e no projeto político pedagógico da escola. O conhecimento científico fomenta bases para o desenvolvimento da educação inclusiva.

O desenvolvimento dos alunos da educação inclusiva é compreendido por meio de uma investigação, apoiada por profissional especializado. O diagnóstico abrange uma análise do conjunto de alterações comportamentais nos alunos, em decorrência da aprendizagem. O psicopedagogo é atuante no desenvolvimento da educação inclusiva, por meio de um trabalho com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular, contemplado por suas diversas atribuições no ambiente escolar. Esta atuação do psicopedagogo é preventiva e terapêutica, fomentada pela teoria, prática e sensibilização.

As dificuldades de aprendizagem são tratadas nas intervenções pedagógicas, por meio de estratégias não isoladas. A investigação psicopedagógica passa pela forma de ensino, do tipo de didática empregada e das relações no ambiente escolar. O desenvolvimento das propostas psicopedagógicas demanda o apoio dos professores, mas alguns se apresentam resistentes às mudanças

na cultura escolar. O trabalho do psicopedagogo é agregador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, mas ressalva que as propostas são construídas com embasamento nos diagnósticos, pois os psicopedagogos não possuem as respostas prontas.

O aluno autista encontra-se inserido no contexto de educação inclusiva, passa pelas dificuldades de adaptação aos espaços educacionais, principalmente nos aspectos de socialização, imaginação, memorização e concentração. No processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, as limitações devem ser reduzidas, para se intensificar as potencialidades deles. As intervenções psicopedagógicas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas consideram as singularidades existentes entre eles. As estratégias de ensino devem promover estímulos para os alunos se interessem pelo desenvolvimento de sua aprendizagem, utilizando-se de estratégias lúdicas.

Desta maneira, conclui-se que o trabalho do psicopedagogo se realiza por um conjunto de estratégias articuladas para tratar as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, embasadas no diagnóstico construído pelas informações levantadas na investigação

. Este trabalho demanda que o psicopedagogo desenvolva um intenso diálogo na comunidade, para a obtenção do apoio na construção e implementação das propostas de intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas. As singularidades entre os alunos autistas devem ser contempladas, para se evitar diagnósticos e estratégias padronizadas, que acabem por aprofundar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, prejudicar o desenvolvimento global deles.

Considerada esta abordagem, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a importância do diagnóstico para se trabalhar a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem

dos alunos autistas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7807320>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRUM, Franciélin Teixeira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Espaços psicopedagógicos na escola: legitimados ou urgentes? **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 109-118, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862014000200004>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/916>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

FREITAS, Sanary Dias de; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 65209-65227, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32225>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MELO, Ricardo Soares; CARVALHO, Ítalo Brener de; SANTOS FILHO, Valter Barros dos. Educação inclusiva. **Revista FORGES**, v.

5, n. 1, p. 149-164, 2018. Disponível em: <https://www.revistaforges.pt/index.php/revista/article/view/56>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MENEZES, Gabriela Bassotto; MACHADO, Louise da Silveira Pedrotti; SMEHA, Luciane Najar. A atuação psicopedagógica diante do processo de aprendizagem de crianças com autismo. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2015. Disponível em: <<https://enade.unifra.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1836>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

NASCIMENTO, Erlange Rafaela Ponciano do; MOURA, Jaqueline da Cruz Zacarias; ARAUJO, Maria José de Brito. Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, v. 10, n. 1, p. 1185-1196, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1649>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, p. 171-178, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300011>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar. **Associação Brasileira de Psicopedagogia**, p. 1-9, 2012. Disponível em: https://stimulus7.webnode.com/_files/2000001956148463993/CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PSICOPEDAGOGO%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 71-76, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17281>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

O ENSINO DE TÊNIS DE MESA NAS SÉRIES INICIAIS

Jacques Lenoir Gusmão Moraes⁷

RESUMO

O tênis de mesa se desenvolveu como uma prática esportiva bastante difundida pelo mundo, inclusive se torna um esporte olímpico. Na educação básica, o tênis de mesa é abordado no ensino de Educação Física, com o desenvolvimento das abordagens teórica e prática, que se dialogam entre si, para promover a aprendizagem dos alunos sobre o tema. O objetivo geral deste estudo é discutir a abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física nas séries iniciais, com a apresentação de uma intervenção prática. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se fundamenta na importância de se ampliar a abordagem de modalidades de práticas esportivas no ensino de Educação Física, envolvendo construções teóricas e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. A inclusão da abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física constitui diversas potencialidades e desafios, que contemplam o desenvolvimento global do aluno, a promoção à saúde e a sua inserção no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Educação Física. Recursos Didáticos. Séries Iniciais. Tênis de Mesa.

⁷ Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-graduado em Educação, Motricidade e Recreação. e-mail: jacqueslgusmao@yahoo.com.br.

ABSTRACT

Table tennis has developed as a sport widely spread around the world, even becoming an Olympic sport. In basic education, table tennis is addressed in the teaching of Physical Education, with the development of theoretical and practical approaches, which dialogue with each other, to promote student learning on the subject. The general objective of this study is to discuss the approach of table tennis in the teaching of Physical Education in the initial series, with the presentation of a practical intervention. This study is characterized as a bibliographic research. The development of this study is based on the importance of expanding the approach of modalities of sports practices in the teaching of Physical Education, involving theoretical and applied constructions in the teaching-learning process. The inclusion of the table tennis approach in the teaching of Physical Education constitutes several potentialities and challenges, which include the global development of the student, the promotion of health and its insertion in the school environment.

Keywords: Teaching Physical Education. Didactic resources. Initial series. Table tennis.

1. INTRODUÇÃO

O tênis de mesa se desenvolveu como uma prática esportiva bastante difundida pelo mundo, inclusive se torna um esporte olímpico. O Brasil é um dos países praticantes do tênis de mesa no mundo, com participações em competições mundiais e olímpicas. Na China, o tênis de mesa se tornou uma prática esportiva popular em todo o país, contribuindo para o seu posicionamento como maior potência mundial deste esporte. A popularidade do esporte potencializa o desenvolvimento de atletas de alto rendimento na sua prática.

Na educação básica, o tênis de mesa é abordado no ensino de

Educação Física, com o desenvolvimento das abordagens teórica e prática, que se dialogam entre si, para promover a aprendizagem dos alunos sobre o tema. O desenvolvimento da abordagem sobre o tênis de mesa não resume à prática esportiva, mas envolve contribuições ao aprendizado e desenvolvimento global do aluno nas séries iniciais. Desta maneira, apresenta-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Quais são as potencialidades da abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física na educação básica?

O objetivo geral deste estudo é discutir a abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física na educação básica, com a apresentação de uma intervenção prática. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino de Educação Física; abordar sobre a prática esportiva do tênis de mesa; e refletir sobre o desenvolvimento da abordagem do tênis de mesa nas séries iniciais.

O desenvolvimento deste estudo se fundamenta na importância de se ampliar abordagem de modalidades de práticas esportivas no ensino de Educação Física, envolvendo construções teóricas e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. A discussão sobre o tênis possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre esta prática esportiva difundida globalmente. O desenvolvimento do tênis de mesa no ensino de Educação Física nas séries iniciais possibilita o seu aprendizado aos alunos, potencializando a sua popularização no país e o desenvolvimento de atletas na modalidade esportiva.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, que se utilizou das abordagens apresentadas em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, contextualizou-se sobre o desenvolvimento do ensino de Educação Física. Sequencialmente, abordou-se os aspectos do desenvolvimento do tênis de mesa. Finalmente, refletiu-se sobre as potencialidades que envolvem o desenvolvimento da abordagem do tênis de mesa nas séries iniciais.

2. ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física se desenvolve como componente curricular ensinado na educação básica nacional, conforme determinado na legislação educacional vigente. Damazio e Silva (2008) ressaltam que a defesa da educação física escolar lhe atribui papéis e objetivos, que passam pela melhoria na qualidade de vida e saúde, pelo desenvolvimento motor e pela apreensão da cultura corporal de movimento. As referidas autoras salientam que a educação física demanda uma reflexão constante sobre os seus objetivos, pressupostos teóricos, limitações e possibilidades, mediante os desafios da sociedade contemporânea. O desenvolvimento do ensino de Educação Física passa por reflexões, criticidades e mudanças, para a sua manutenção na formação dos alunos nas séries iniciais.

Batista e Moura (2019) destacam que o ensino de Educação Física teve um processo histórico marcado por intensos debates em relação aos seus objetivos e finalidades no ambiente escolar. De acordo com estes autores, o ensino de Educação Física se direcionou para propostas mais crítica e pedagógica, que encontram dificuldades em suas aplicações no ambiente escolar, e evidenciam a demanda pela aproximação do debate acadêmico com o ambiente escolar. As práticas de ensino tradicionais possuem uma consolidação no ambiente escolar, que dificulta o desenvolvimento destas propostas mais críticas pedagógicas no ensino de Educação Física na educação básica do país.

Silva e Bracht (2012) destacam que estas propostas pedagógicas possuíam o objetivo de promover o ensino de Educação Física que proporcionasse uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento. Os referidos autores salientam também que estas propostas se encontram em utilização por professores de Educação Física, na forma de tentativas de interpretá-las e realizá-las, em uma concepção situada e

contextualizada. Este cenário promove o desenvolvimento de experiências pontuais de novas concepções de propostas de ensino de Educação Física.

Batista e Moura (2019) visualizam que as aulas de Educação Física devem ser compreendidas como um espaço de construção do sentido, em que o professor se posiciona como o facilitador da aprendizagem, estimulando e organizando todos os conhecimentos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo estes autores, a ação de contextualizar deve valorizar as experiências dos alunos, com o objetivo de aproximar o conhecimento dos componentes curriculares com as relações sociais, históricas, políticas, ambientais, dentre outras, que identificadas no cotidiano dos alunos. Esta contextualização no ensino de Educação Física passa pela promoção de debates, discussões e reflexões.

O professor de Educação Física deve provocar a participação dos alunos desenvolvimento debates, discussões e reflexões, para levantar as vivências e conhecimentos deles para alinhá-los ao conteúdo abordado na aula. Almeida (2017) identifica que o ensino de Educação Física passou por um grande avanço teórico sobre as práticas inovadoras em seu campo de conhecimento, mas se defronta com dificuldades de serem traduzidas na intervenção do professor da disciplina. A definição do currículo e dos seus objetivos para o ensino de Educação Física contribuem para estas dificuldades de concretização das práticas inovadoras nas aulas da disciplina.

Neira (2018) identifica o distanciamento entre os conhecimentos disponibilizados e a produção curricular, carece-se de explicações sobre os conceitos centrais de cultura e cultura corporal que se encontram manifestados nas práticas das aulas de Educação Física. O referido autor enfatiza que opção por um currículo embasado em competências e habilidades definidas reduz as oportunidades pedagógicas e ainda influencia na formação dos alunos. A Base nacional Comum Curricular proporciona retrocessos ao desenvolvimento do ensino de Educação Física, principalmente

ao enquadrá-lo em linguagens, reduzindo os seus espaços educacionais na formação dos alunos de educação básica no país.

Neste contexto do ensino de Educação Física nas séries iniciais, torna-se importante a criatividade, os conhecimentos e vivências do professor no desenvolvimento do planejamento das aulas, propondo práticas inovadoras de ensino. Almeida (2017) identifica que as práticas inovadoras na Educação Física estão geralmente vinculadas à perspectiva crítica no ensino desta disciplina na educação básica. Fensterseifer e Silva (2011) compreendem que a prática inovadora se manifesta naquelas que buscam a materialização da proposta da cultura corporal de movimento, por meio da intervenção pedagógica do ensino de Educação Física.

O ensino de Educação Física desenvolve uma relação com a promoção da saúde, por meio da capacidade de oportunizar o conhecimento e as práticas referentes às atividades físicas. Gois et al (2020) salientam que as aulas de Educação Física não são suficientes para o alcance das recomendações sobre as atividades físicas, demandando uma abordagem abrangente da atividade física escolar, fundamentada em estímulos do professor para os alunos se interessarem pela atividade física antes, durante e depois das aulas. Os referidos autores enfatizam que os professores de Educação Física devem ser capacitados para aprimorar os seus trabalhos em alinhamento com a promoção da saúde aos alunos, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis. Esta capacitação pela formação inicial e pela formação continuada do professor de Educação Física.

A avaliação de aprendizagem é também dimensionada no ensino de Educação Física no ambiente escolar. Mendes e Rinaldi (2020) indicam que a avaliação de aprendizagem na Educação Física pode ser estimulada por meio de metodologias que facilitem o pensamento crítico, a criação e a situações-problemas, possibilitando que a aprendizagem se efetive na presença e na descoberta de diferentes formas de aprender e pensar a prática,

diferentemente da situação de um processo avaliativo restrito ao envolvimento dos alunos nas aulas e na participação das atividades práticas.

As práticas inovadoras devem passar pelo processo avaliativo da aprendizagem dos alunos no ensino de Educação Física. Neste contexto, se desenvolvem as estratégias de ensino para fomentar a aprendizagem sobre o tênis de mesa nas aulas de Educação Física nas séries iniciais, acompanhadas do processo avaliativo de aprendizagem dos alunos sobre os conhecimentos e as práticas deste esporte no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento do tênis de mesa nas séries iniciais demanda práticas de ensino inovadoras.

3. TÊNIS DE MESA

O tênis de mesa se constitui uma modalidade esportiva que se desenvolveu a partir da Inglaterra, mas se difundiu por todo o mundo, principalmente nos países asiáticos. Leite, Madrid e Bezerra (2012) abordam que o jogo de tênis de mesa possui elevada tensão psicológica e presença de muitos conflitos, pois o mesatenista almeja antecipar a intenção de seu adversário sem evidenciar as suas intenções, se empenhando para ser o tomador da iniciativa. Segundo estes autores, se desenvolve uma imprevisibilidade durante o jogo, que se amplia pelos limites rígidos de tempo e pela baixa predição das ações do adversário. Estes aspectos promovem o interesse dos praticantes e dos expectadores em relação ao desenvolvimento do jogo de tênis de mesa.

Lopez e Dolores (2009) ressaltam que os japoneses introduziram diversas inovações no desenvolvimento da prática do tênis de mesa, com os chineses assumindo o domínio na prática esportiva que se estende na contemporaneidade, e desenvolvendo um destaque de outros países como Hungria, Suécia, Alemanha, Coreia do Sul e França. Os referidos autores abordam que o tênis de mesa se constituiu parte dos Jogos Olímpicos de 1988, que

proporcionou um relançamento desta prática esportiva no mundo, e ainda contribuiu para se tornar o esporte mais praticado no mundo no mundo.

A prática esportiva do tênis de mesa se popularizou na China, contribuindo para a formação de jogadores que representam o país nas diversas competições internacionais. Lopez e Dolores (2009) destacam a produção de jogadores chineses que são naturalizados por outros países para representá-los nas competições internacionais. Este cenário chinês demonstra a capacidade da estratégia de popularização do esporte em promover o desenvolvimento de uma diversidade de atletas, potencializando uma presença mais sólida e positiva em busca de medalhas e premiações nas grandes competições internacionais.

No desenvolvimento do jogo de tênis de mesa, identifica-se um estado de disposição para a competição. Leite, Madrid e Bezerra (2012) salientam que este estado de disposição para a competição consiste na prontidão do indivíduo para alcançar um determinado desempenho, envolvendo uma preparação psicológica e fisiológica geral que possibilita o indivíduo atender demandas específicas. Os referidos autores destacam que o alto rendimento esportivo do tênis de mesa demanda o controle deste estado de disposição para a competição, evidencia-se que o atleta que desenvolve as melhores técnicas e estratégias psicológicas é mais capacitado na regulação cognitiva e fisiológica.

O tênis de mesa não deve ser visualizado somente pela ótica de alta performance na prática esportiva, mas deve contemplar também a perspectiva de promoção da saúde e desenvolvimento global do indivíduo. As aulas de Educação Física se constituem um caminho de promover o desenvolvimento da prática esportiva de tênis de mesa em suas diversas concepções. Portanto, o tênis de mesa pode se agregar às outras práticas esportivas abordadas no ensino de Educação Física nas séries iniciais.

4. TÊNIS DE MESA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O agregado de práticas esportivas constitui os conteúdos do ensino de Educação Física, contemplando as abordagens teóricas e práticas mediante uma concepção da formação cidadã nas séries iniciais. Strapassão e Sousa (2017) ressaltam que o tênis de mesa não é sempre explorado no ensino de Educação Física, mesmo com apoio de muitos professores pela sua inserção nas aulas da disciplina, mas a maioria das escolas encontram-se estagnadas em quatro modalidades coletivas mais populares, em decorrência delas não exigirem elevados custos de materiais e de infraestrutura.

Neste contexto, os professores se defrontam com o desafio de angariar o apoio dos gestores escolares e da coordenação pedagógica, para se promover uma infraestrutura e as condições necessárias para a implementação da abordagem do tênis de mesa nas aulas de Educação Física, de forma adequada. Coutinho (2015) visualiza que o tênis de mesa deve ser trabalhado nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas escolas. A referida autora menciona que o desenvolvimento da abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física demanda que os professores detenham conhecimentos sobre esta prática esportiva, principalmente na promoção à saúde e desenvolvimento global do aluno. O desenvolvimento da abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física passa pela formação docente inicial e permanente dos professores que atuam nesta disciplina na educação básica.

O conhecimento pedagógico passa pela abordagem do tênis de mesa nas aulas, aplicados nas práticas pedagógicas que fomentam a articulação entre as estratégias de ensino e os recursos didáticos, conforme o planejamento do processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Belli et al (2017) salientam que os processos de ensino-treino podem ser visualizados em duas diferentes abordagens teóricas: a tradicional, em que o professor

identifica os talentos ou preenchem as competências esportivas que não é detida pelos praticantes; e interacionista, em que os jogos são valorizados em sua totalidade, com o ensino-treino sendo orientado pelo princípio e pelo processo organizacional da lógica do jogo, materializada na dimensão estratégico-tática, subordinando a lógica didática às categorias de problemas do jogo. As concepções da abordagem selecionada direcionam a abordagem do tênis de mesa nas aulas, conforme os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Coutinho (2015) indica que o aluno tenta fazer do mesmo jeito que ele observou na demonstração técnica do professor durante a aula, utilizando-se das suas operações mentais contidas nas dimensões cognitiva e procedimental. De acordo com a autora, a dimensão cognitiva social guia o aluno no alcance do objetivo definido, estimulando a atenção, a concentração, a motivação, a reprodução dos movimentos, interações dos alunos nas aulas, oportunidade de experimentar diversos estilos, ambiente favorável ao relacionamento entre alunos com respeito e disciplina, vivenciar o lazer e o prazer, compreensão das condutas esportivas adequadas por meio da dimensão atitudinal. Estas potencialidades do desenvolvimento global promovido pelo jogo de tênis de mesa se agregam às potencialidades de promoção à saúde dos alunos e formação cidadã deles.

A implementação da abordagem do tênis de mesa rompe com a centralização do ensino de Educação Física nas práticas esportivas mais populares. As aulas de Educação Física se constituem um espaço de oportunidades de promover o desenvolvimento do tênis de mesa no país e progressos no ensino desta disciplina nas séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Educação Física se desenvolve como componente curricular, com os seus objetivos definidos que

consideram melhoria na qualidade de vida e saúde, pelo desenvolvimento motor e pela apreensão da cultura corporal de movimento. O desenvolvimento do ensino de Educação Física deve ser repensado continuamente, em conformidade com as demandas de aprendizagem dos alunos. O distanciamento entre o conhecimento escolar e o contexto social pode ser rompido com as práticas inovadoras no ensino de Educação Física.

As propostas de ensino de Educação Física com abordagem mais crítica e pedagógica encontram dificuldades em serem implementadas. Esta condição ocorre devido à consolidação do ensino tradicional na maioria das escolas e, conseqüentemente, se tornam aplicações pontuais nas séries iniciais. Estas propostas se embasam na apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento, utilizando-se de uma concepção situada e contextualizada. A contextualização considera as vivências dos alunos, sendo manifestada por meio de debates, discussões e reflexões.

O desenvolvimento do ensino de Educação Física não se encerra nas aulas, demanda-se uma abordagem abrangente da atividade física escolar, fundamentada em estímulos do professor para os alunos se interessarem pela atividade física antes, durante e depois das aulas. Neste contexto, se constitui propostas para se ensinar o tênis de mesa na educação física escolar, difundindo esta prática esportiva no ambiente escolar e na sociedade, que se popularizou no mundo.

Nas partidas, identifica-se as tensões psicológicas e os conflitos que envolve as ações dos jogadores que precisam sempre tomar decisões e se anteciparem as ações dos oponentes. Esta situação estimula o desenvolvimento do estado de disposição para a competição no praticante do tênis de mesa. No ambiente escolar, o tênis de mesa é trabalhado nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas escolas, utilizando-se da aplicação dos conhecimentos do docente. No planejamento do processo de

ensino-aprendizagem, professor seleciona a abordagem, que poder tradicional ou interacionista. As potencialidades da abordagem do tênis de mesa na educação física escolar se concentram desenvolvimento global do aluno e na promoção de sua saúde. No desenvolvimento global do aluno, as potencialidades desta prática decorrem nas dimensões cognitiva e motora, embasando-se na apreensão da cultura corporal de movimento. Apesar destas potencialidades, o tênis de mesa é pouco difundido nas escolas, constituindo um desafio aos professores em promovê-lo nas aulas de Educação Física.

Desta maneira, conclui-se que a inclusão da abordagem do tênis de mesa no ensino de Educação Física constitui diversas potencialidades e desafios, que contemplam o desenvolvimento global do aluno, a promoção à saúde e a sua inserção no ambiente escolar. O desenvolvimento do tênis de mesa demanda uma proposta mais pedagógica e mais crítica, de abordagem interacionista, para concretizar as suas potencialidades. Nas práticas pedagógicas, o professor deve observar o diálogo embasado entre os conceitos, os procedimentos e as ações na abordagem do tênis de mesa no processo de ensino-aprendizagem das aulas teóricas e práticas.

Considerados estes aspectos, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a abordagem interacionista do tênis de mesa na educação física escolar, com a apresentação de intervenção prática. Esta sugestão de estudo possibilita o desenvolvimento de conhecimentos sobre o tema abordado neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciencia**, p. 7-16, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S244824552019000100404&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BELLI, Taisa et al. Pedagogia do esporte e tênis de mesa: novas perspectivas no ensino-treino do efeito na iniciação esportiva tardia. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41678>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

COUTINHO, Luciana Baptista. **O tênis de mesa como conteúdo da educação física escolar**. 2015. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

Disponível em: <[https:// www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000100008&script=sci_arttext& tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000100008&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

GOIS, Francisca et al. Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 38, p. 379-384, 2020. Disponível em: <[https://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/744630 0.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7446300.pdf)>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LEITE, Jorge V. M.; MADRID, Bibiano; BEZERRA, Ricardo F. A. Regulação da ativação fisiológica e cognitiva no tênis de mesa. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 1089-1096, 2012. Disponível em: <[https://www.redalyc.org/pdf/2730/27302356 8139.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568139.pdf)>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v. 18, n. 1, p. 4, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395891>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/5718>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

STRAPASSÃO, Vitor Eduardo; SOUSA, Francisco José Fornari. **O ensino de tênis de mesa na Educação Física Escolar**. 2017. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/e2421-strapassao,-vitor-eduardo.-o-ensino-de-tenis-de-mesa-na-educacao-fisica-escolar.-lages,-unifacvest,2017_2.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CHICO BENTO EM SALA DE AULA

Fabiana Angelo⁸

RESUMO

As demandas de aprendizagem dos alunos são refletidas nos recursos didáticos empregados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. As histórias em quadrinhos se constituem recursos didáticos aplicáveis na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo geral deste estudo é discutir o emprego do recurso didático da história em quadrinhos do Chico Bento no processo de ensino-aprendizagem Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, com a apresentação de uma intervenção prática. Esta pesquisa se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se transformar continuamente o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando as demandas de aprendizagem dos alunos em relação à Língua Portuguesa. A história em quadrinhos do Chico Bento é trabalhada como recurso didático nos conteúdos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, contemplando uma abordagem sociolinguística.

Palavras-chave: Chico Bento. Ensino de Língua Portuguesa. História em Quadrinhos. Recursos Didáticos.

⁸ Licenciada em Letras, pela Universidade de Várzea Grande, 2013.

ABSTRACT

The students' learning demands are reflected in the teaching resources used by teachers in the teaching-learning process. Comic books are didactic resources applicable in the discipline of Portuguese Language in the final years of elementary school. The general objective of this study is to discuss the use of the didactic resource of Chico Bento's comic strip in the teaching-learning process of Portuguese Language in the final years of elementary school, with the presentation of a practical intervention. This research qualifies as a bibliographic research. The development of this study is based on the importance of continuously transform the teaching-learning process, following the learning demands of students in relation to the Portuguese language. Chico Bento's comic book is used as a didactic resource in the Portuguese language content of the final years of elementary school, contemplating a sociolinguistic approach.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Comic. Didactic resources.

1. INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos passa pelo desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, integrado e interdisciplinar. Neste contexto, os recursos didáticos ocupam o importante papel de facilitar a aprendizagem dos alunos e apoiar os professores na mediação da aprendizagem deles. A tipificação de recursos didáticos se ampliou com o desenvolvimento das tecnologias e com as mudanças socioeconômicas e culturais que se implementaram na sociedade. As demandas de aprendizagem dos alunos são refletidas nos recursos didáticos empregados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A diversidade de recursos didáticos evidencia a importância de os professores aplicarem os seus conhecimentos pedagógicos na seleção deles, para aplicação nas estratégias de ensino, em conformidade com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. As histórias em quadrinhos se constituem recursos didáticos aplicáveis na disciplina de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Considerada esta abordagem do ensino de Língua Portuguesa, apresenta a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como trabalhar a história em quadrinhos do Chico Bento nos conteúdos de Língua Portuguesa nas séries iniciais?

O objetivo geral deste estudo é discutir o emprego do recurso didático da história em quadrinhos do Chico Bento no processo de ensino-aprendizagem Língua Portuguesa nas séries iniciais, com a apresentação de uma intervenção prática. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino de Língua Portuguesa; abordar sobre o recurso didático da história em quadrinhos; e refletir sobre a utilização do recurso didático da história em quadrinhos do Chico Bento, da Turma da Mônica, nas estratégias de ensino Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância de se transformar continuamente o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando as demandas de aprendizagem dos alunos em relação à Língua Portuguesa. O desenvolvimento da aprendizagem é complexo, demanda recursos didáticos que facilitem a construção do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A promoção de discussões sobre este tema possibilita que os professores compreendam a dinâmica e funcionalidade dos recursos didáticos no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, e apliquem estes conhecimentos na sua prática docente aplicada no desenvolvimento no conteúdo da disciplina.

Esta pesquisa se qualifica como uma pesquisa bibliográfica,

que se fundamenta na construção teórica evidenciada nos artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, que foram citados. Inicialmente, contextualizou-se o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais. Sequencialmente, abordou-se sobre o emprego do recurso didático de história em quadrinhos em sala de aula. Finalmente, refletiu-se o trabalho com a história em quadrinhos do Chico Bento no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa se desenvolveu desde a educação infantil, que se constitui o início da educação básica. A linguagem é construída em suas diversas formas, observando os aspectos da formação dos alunos em cada etapa de formação na educação básica. Furlanetto (2011) indica que o tratamento pedagógico dos conhecimentos é realizado por meio de práticas específicas, passando pelo embasamento das teorias da aprendizagem. A abordagem do conteúdo ensino de Língua Portuguesa se apresenta integrado e interdisciplinar, se construindo por meio de práticas específicas alinhadas à abordagem das teorias da aprendizagem.

Geraldi (2015) ressalta que as análises oriundas da concepção dialógica da linguagem devem proporcionar uma compreensão ampliada dos recursos linguísticos aplicados na construção de qualquer mensagem, na condição de atividade formadora das línguas na concepção sociolinguístico e das consciências dos sujeitos falantes. De acordo com este autor, essas análises demandam uma articulação com o processo de ensino-aprendizagem compreendendo o processo educativo como algo que vai além da transmissão de informações. As análises são fomentadas pelas concepções e práticas de linguagem, que orientam a aprendizagem dos alunos no ensino de Língua Portuguesa.

Marine e Barbosa (2016) visualizam que o ensino de Língua

Portuguesa na contemporaneidade se caracteriza pelos aspectos de tradicional, prescritivo e alienado da diversidade linguística, ou seja, diferentemente do que deveria ser, que se constituiria como interativo, produtivo e engajado por meio da perspectiva sociolinguística de língua. De acordo com estas autoras, o maior desafio dos professores de Língua Portuguesa na educação básica é a definição dos saberes gramaticais a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. O ensino de Língua Portuguesa demanda ser repensado pelos docentes e especialistas, para promover uma aprendizagem significativa, integrada e interdisciplinar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Cerutti-Rizzatti (2012) ressalta que os gêneros do discurso e letramento se evidenciam como importantes na ressignificação das práticas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar. A referida autora visualiza que o ensino de Língua Portuguesa passa pelo caminho de uma ação escolar comprometida com a forma com que o indivíduo usa a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, um processo pedagógico que beneficia a aprendizagem significativa. O processo de repensar o ensino de Língua Portuguesa demanda a identificação de caminhos do processo pedagógico, considerando os desafios da prática docente na respectiva disciplina na educação básica.

Marine e Barbosa (2016) identificam que o ensino de Língua Portuguesa é confundido com o ensino de uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, que se distancia dos diversos empregos da língua nas mais variadas situações de expressão sociocultural no país. Geraldi (2015) compreende que a introdução de gêneros discursivos distantes da realidade do aluno exige enfrentamento, pois a escola se constitui um espaço de trabalho que deve promover a ampliação de horizontes aos alunos.

Cerutti-Rizzatti (2012) observa a importância de se ouvir os

alunos sobre o aprimoramento das aulas, para obtenção do seu engajamento na participação das interações didáticas do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Geraldi (2015) ressalvam que não pode haver a pretensão de que todo conteúdo de linguagem deve ser aprendido na escola, considera-se ainda que os alunos chegam às escolas sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. A seleção de conteúdo das aulas deve considerar o diagnóstico do professor em relação às turmas de aluno na disciplina de Língua Portuguesa.

Furlanetto (2011) relata que os textos produzidos são resultantes de manifestações concretas das práticas sociais como linguagem, que evidenciam as formas específicas de pensar o mundo, de se posicionar nele, de relacionamentos e de valores culturais. De acordo com a autora, os modos de organização social dos indivíduos e as condições de ocorrência das interações explicam as maneiras de enunciação produzidas no meio social. A história em quadrinhos se apresenta como textos produzidos, provenientes da evidenciação de práticas sociais como linguagem.

3. HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A história em quadrinhos se desenvolve por meio de linguagens verbal e não-verbal, apresentando diversas formas de manifestação e expressão sobre variados temas, inclusive se utilizando da ludicidade. Silva (2001) visualiza a história em quadrinhos como uma forma de arte que combina imagem e texto, promovendo a narração de uma história ou uma ilustração uma situação. O referido autor destaca que os balões marcam a linguagem dos quadrinhos, onde se encontram a fala e os pensamentos dos personagens, delimitando a diferença em relação às outras formas de narrativas. Dentro de suas características, a história em quadrinhos desenvolve os seus objetivos em relação à sua construção de uma linguagem, emprega no discurso que envolve os personagens em um contexto.

Santos e Vergueiro (2012) enfatizam que as histórias em quadrinhos são direcionadas para diferentes públicos e, conseqüentemente, não podem ser empregadas indiscriminadamente. Os referidos autores contemplam que as histórias em quadrinhos de cunho de entretenimento e lazer não foram construídas com o enfoque informar ou transmitir conhecimento, mas podem ser aplicadas no ambiente didático, com maior atenção por parte dos docentes. As histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas em conformidade com a sua tipificação e com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

As histórias em quadrinhos podem ser articuladas com outros recursos didáticos para se trabalhar no desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos. Santos e Pereira (2013) enfatizam que o professor deve se aproximar da realidade dos alunos, com a promoção de aulas motivadoras e instigantes para eles. De acordo com estas autoras, as histórias em quadrinhos se desenvolvem como um interessante recurso pedagógico, disseminando uma postura pedagógica que estimula a descoberta do conhecimento, da criatividade e da expressividade do aluno em uma concepção lúdica. Os recursos didáticos facilitam a aprendizagem por meio das estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor.

Santos e Ganzarolli (2012) observam que as histórias em quadrinhos constituem uma grande facilidade para os alunos se interessarem por leitura e se sintam estimuladas por ela, principalmente na etapa de alfabetização e início da escolarização. As referidas autoras compreendem que a formação de leitores demanda o contato com diversos objetos de leitura com conteúdo de qualidade, proporciona bases gradativas para os alunos desenvolverem leituras mais complexas. O desenvolvimento do processo de leitura é complexo, pois envolve diversos fatores que influenciam a sua construção em sala de aula, que devem ser considerados pelo professor no planejamento do processo de

ensino-aprendizagem.

Santos e Vergueiro (2012) ressaltam que as histórias em quadrinhos não devem substituir o texto literário, mas elas podem ofertar ao leitor os elementos que o texto literário apenas descreve ou ignora. De acordo com estes autores, o professor possui a atribuição de destacar os aspectos presentes nas narrativas das histórias em quadrinhos, para a leitura ultrapassar os limites da linguagem verbal e seja agregadora pela concepção visual. Neste contexto, observa as potencialidades do recurso didático das histórias em quadrinhos do Chico Bento, personagem da Turma da Mônica, nas estratégias de ensino de Língua Portuguesa.

4. CHICO BENTO: UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa demanda a ampliação da concepção sobre os recursos didáticos e as estratégias de ensino, para atendimento das demandas de aprendizagem que se renovam continuamente. Procópio (2009) enfatizam que as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa são as mais difundidas e comercializadas no país, potencialmente em decorrência das representações sociais infantis que são veiculadas em suas narrativas. A referida autora ressalta que Maurício de Sousa não negligencia a realidade do país e se utiliza de referências nacionais.

Pinho Júnior (2015) observa que o Chico Bento se destaca por ser um menino da roça, que caminha descalço, usa roupas simples e chapéu de palha, não gosta de estudar e se utiliza de uma fala com erros ortográficos, acorda cedo, trabalha na roça, brinca com os outros personagens e namora a Rosinha. De acordo com este autor, Chico Bento se caracteriza também pela sua bondade e generosidade, ao mesmo tempo que ele é preguiçoso e eventualmente mentiroso. Estas características aproximam o aluno do personagem Chico Bento, sendo agregador na aprendizagem do aluno, que visualiza a contextualização do conhecimento com a

realidade.

Procópio (2009) aborda que as histórias em quadrinhos de Chico Bento transmitem simbolicamente o universo relacionado ao meio ambiente, à agricultura e aos valores do campo. Silva e Simioni (2015) identificam a suposição da variedade linguística de Chico Bento ser uma coleção de erros escritos, constitui uma percepção sem critérios para separar traços representativos de falas minoritárias e aqueles que estão na maioria dos falantes. O professor deve trabalhar a abordagem sociolinguística, para destituir estes preconceitos embasados no enfoque da escrita.

Cunha e Faria (2020) salientam que o papel e postura do professor de Língua Portuguesa são fundamentais e valiosos, pois ele mediará e direcionará a leitura e a atividade com os quadrinhos do Chico Bento, sem o reforço do preconceito linguístico e promovendo reflexões referentes ao tema. Os referidos autores ressaltam que a contribuição reflexiva sobre a variação linguística no país se condiciona ao professor explicitar a condição lúdico-ficcional do Chico Bento e à contextualização da representação ortográfica diferenciada de sua fala ser próxima da oralidade. As histórias em quadrinhos de Chico fomentam o trabalho pedagógico com as variações linguísticas existentes no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa se constitui um componente curricular da educação básica, demanda estratégias de ensino dinâmicas e inovadoras, que tratem o seu conteúdo de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada. O processo educativo deve ir além da transmissão de informações, proporcionando uma compreensão ampliada dos recursos linguísticos aplicados na construção de qualquer mensagem, na condição de atividade formadora das línguas na concepção sociolinguístico e das consciências dos sujeitos falantes.

A aprendizagem significativa do ensino de Língua

Portuguesa passa pela abordagem sociolinguística e pela resignificação das práticas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar. O ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais deve possuir a preocupação da aplicação do conteúdo da disciplina pelo aluno em seu cotidiano, ampliando os seus horizontes de conhecimento.

A Língua Portuguesa não pode ser abordada como uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, mas evidenciada como manifestações concretas das práticas sociais que demonstram as formas específicas de pensar o mundo, de se posicionar nele, de relacionamentos e de valores culturais. A história em quadrinhos apresenta uma linguagem que deve ser considerada no ensino de Língua Portuguesa. A linguagem das histórias em quadrinhos se desenvolve articulada entre textos e imagens. As histórias em quadrinhos não podem ser utilizadas indiscriminadamente, para se constituírem como recursos pedagógicos, pois este trabalho pedagógico deve observar a sua tipificação em conformidade com os objetivos definidos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, as histórias em quadrinhos demandam ser observadas com criticidade pelo professor e pelo no processo de ensino-aprendizagem.

Na condição de recursos didáticos, as histórias em quadrinhos são trabalhadas de forma contextualizada, estimulando a descoberta do conhecimento, da criatividade e da expressividade do aluno em uma concepção lúdica. Neste contexto, as histórias em quadrinhos estimulam o interesse dos alunos sobre a leitura, contribuindo para a formação de leitores na educação básica. Na atividade história em quadrinhos, o professor deve destacar os aspectos presentes nas narrativas das histórias em quadrinhos.

Chico Bento é um personagem das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, com presença na infância e juventude de milhares de brasileiros. Os temas que envolvem o personagem de Chico Bento se relacionam ao meio ambiente, à agricultura e aos

valores do campo. O trabalho pedagógico com as histórias em quadrinhos de Chico Bento se enquadra na abordagem sociolinguística da disciplina de Língua Portuguesa. A atividade de leitura das histórias de Chico Bento envolve uma separação de traços representativos de falas minoritárias e aqueles que estão na maioria dos falantes, acompanhada da compreensão sobre a variação linguística e reflexões sobre o tema.

Desta maneira, conclui-se que a história em quadrinhos do Chico Bento é trabalhada como recurso didático nos conteúdos de Língua Portuguesa nas séries iniciais, contemplando uma abordagem sociolinguística. A efetivação destas potencialidades se condiciona ao reconhecimento das variações linguísticas existentes na língua portuguesa, conforme ambientes, localidades e aspectos socioculturais. Este recurso didático possibilita compreender as variações linguísticas, sem os preconceitos de escrita e fala.

Considerada a abordagem, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre as histórias em quadrinhos como instrumento de conscientização social. A sugestão se fundamenta na sua capacidade aprofundamento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/11.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CUNHA, Bianca Amaral da; FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Chico Bento no ensino da variação linguística. **Ciências Gerenciais em Foco**, v. 11, n. 9, p. 125-141, 2020. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/5049>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

FURLANETTO, Maria Marta. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras, Ponta Grossa**, v. 33, n. 1, p. 43-59, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Furlanetto/publication/314936515_Ensino_de_lingua_portuguesa_focalizando_as_praticas_discursivas/links/596ccb32458515e9afb5886e/Ensino-de-lingua-portuguesa-focalizando-as-praticas-discursivas.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no

Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PINHO JUNIOR, Sérgio Ronaldo. **O discurso de natureza nas HQs do Chico Bento: provocações ao campo do saber da Educação Ambiental**. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2015.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. Os imaginários sócio-discursivos sobre o homem do campo difundidos pelos quadrinhos de Chico Bento. **Revista Investigações**, v. 22, n. 2, p. 181-203, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1356/0>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**, v. 23, p. 63-75, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/D9KdmXLWyZcPhMcvH5cgpSg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS–Revista Científica**, n. 27, p. 81-95, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Taís Conceição dos; PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa. Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico. **Revista Práxis**, v. 5, n. 9, 2013. Disponível em: <<http://moodlead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/>>

article/view/603>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Nadilson M da. Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, 24, Campo Grande/MS, 2001. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Taís Bopp da; SIMIONI, Taíse. O personagem Chico Bento como recurso didático e o que ele revela sobre os conhecimentos de variação linguística de professores e futuros professores. **Guavira Letras**, v. 11, n. 21, 2015. Disponível em: <http://marcacini.com.br/seer/index.php/guavira/articleview/14>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

**GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: POSTURA
MEDIADORA NA TOMADA DE DECISÃO**

Liliame Raquel de Souza e Silva⁹

RESUMO

Neste contexto de gestão democrática, se desenvolve a figura de um gestor escolar media os espaços de participação no processo de tomada de decisão nas instituições de ensino da educação básica. A mediação do gestor escolar se faz necessária para garantir a manutenção dos espaços de participação no processo de tomada de decisão nas escolas. O objetivo geral deste estudo consiste em discutir sobre a postura mediadora do gestor escolar no processo de tomada de decisão na gestão participativa. O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo se embasa na condição de que o aprimoramento das práticas pedagógicas e dos processos educacionais passa pela gestão escolar participativa. A postura mediadora do gestor escolar no processo de tomada de decisão se faz necessária na construção de uma gestão escolar participativa, que envolve diversas variáveis que tornam o processo de tomada de decisão complexo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cinema. Ensino de Língua Inglesa. Recursos Didáticos.

⁹Licenciada em Pedagogia, pela UNIRONDON. E-mail: liliameraquel@hotmail.com.

ABSTRACT

In this context of democratic management, the figure of a school manager develops, mediating the spaces of participation in the decision-making process in teaching institutions of basic education. The mediation of the school manager is necessary to guarantee the maintenance of spaces for participation in the decision-making process in schools. The general objective of this study is to discuss the mediating posture of the school manager in the decision-making process in participative management. The study is characterized as a bibliographic research. The relevance of this study is based on the condition that the improvement of pedagogical practices and educational processes involves participative school management. The mediating posture of the school manager in the decision-making process is necessary in the construction of a participative school management, which involves several variables that make the decision-making process complex.

Keywords: Participative School Management. School Manager. Mediation. Decision Making.

1. INTRODUÇÃO

Os princípios democráticos se aprofundaram com a redemocratização do país, se difundindo para os diversos campos da sociedade, promovendo uma maior participação ativa do cidadão no cotidiano. No sistema educacional brasileiro, agregou-se os princípios democráticos na prática de gestão das instituições de ensino, com enfoque na ampliação de espaços de participação da comunidade escolar e da sociedade. O desenvolvimento de uma gestão democrática se apresenta como um dos instrumentos para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do sistema educacional brasileiro.

Neste contexto de gestão democrática, se desenvolve a figura

de um gestor escolar media os espaços de participação no processo de tomada de decisão nas instituições de ensino da educação básica. A mediação do gestor escolar se faz necessária para garantir a manutenção dos espaços de participação no processo de tomada de decisão nas escolas. Considerada esta abordagem, evidenciou-se a seguinte questão problema que promoveu o desenvolvimento deste estudo: Como o gestor escolar trabalha a mediação no processo de tomada de decisão da gestão escolar participativa?

O objetivo geral deste estudo consiste em discutir sobre a postura mediadora do gestor escolar no processo de tomada de decisão na gestão participativa. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a gestão escolar participativa e suas práticas de gestão; compreender os aspectos do processo de tomada de decisão; e refletir sobre a mediação do gestor escolar na tomada de decisão de uma gestão escolar participativa.

A relevância deste estudo se embasa na condição de que o aprimoramento das práticas pedagógicas e dos processos educacionais passa pela gestão escolar participativa. A postura mediadora do gestor escolar define os encaminhamentos de uma gestão participativa nas instituições de ensino de educação básica. A discussão sobre a atuação do gestor escolar nas escolas brasileiras proporciona subsídios para provocações, reflexões e críticas sobre os seus encaminhamentos na contemporaneidade, com a adesão dos princípios democráticos na gestão.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, decorrente do levantamento realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, que foram identificados nas bases Scielo, Scholar e de repositórios universitários. O estudo possui um desenvolvimento constituído em três partes. Inicialmente, contextualizou-se o desenvolvimento da gestão escolar participativa e suas práticas de gestão nas escolas brasileiras de educação básica. Sequencialmente, compreendeu-se os elementos do processo de tomada de gestão, para compreender o

se desenvolvimento na escola. Finalmente, refletiu-se sobre a mediação do gestor escolar na tomada de decisão de uma gestão escolar participativa.

2. GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A gestão escolar participativa se desenvolve a partir da aplicação dos princípios democráticos nas práticas de gestão no ambiente escolar, compreendendo a participação e construções coletivos. Becker *et al.* (2016) salientam que a gestão se desenvolve como um processo de mobilização e de organização do capital humano para atuação de forma compartilhada na concretização dos objetivos educacionais. Os objetivos educacionais são discutidos nos espaços de participação na gestão escolar participativa, deve-se considerar as demandas por práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e reflexivo-críticas.

Alves (2017) visualiza que a participação é um elemento essencial para a escola cumprir o seu papel social, que se ampliam conforme as transformações sociais impulsionam a formação de cidadãos participativos, conscientes de sua importância na transformação da realidade que vivenciam, e assim, comprometidos com os objetivos da instituição escolar. O desenvolvimento de uma gestão escolar participativa se realiza por meio de espaços participativos e efetivos no processo de tomada de decisão, que são implementados nas escolas.

Alves e Barbosa (2020) relatam que a vivência de processos participativos oportuniza um aprendizado para a comunidade escolar, que se torna mais responsável por decisões no ambiente escolar e na sociedade. As referidas autoras destacam os elementos compartilhados nos espaços de participação: conhecimentos, valores, capacidades e competências de participação nos mundos socioeconômico e cultural. O intercâmbio destes elementos fomenta o desenvolvimento da gestão escolar participativa, embasando-se em relações construtivas com enfoque na participação mediada pela

liderança do gestor escolar.

Castaman e Rodrigues (2018) salientam que a estrutura base de uma gestão escolar participativa são os princípios, que se tornam assumidos quando eleitos por todos, respeitados na sua totalidade. Segundo estes autores, os princípios devem ser gestados e constituídos através das convicções de todos ou de um maior número possível de sujeitos abrangidos no processo. A definição coletiva dos princípios aproximam todos das ações promovidas pela gestão escolar participativa.

Alves e Barbosa (2020) abordam que a gestão participativa se configura como um constructo participativo em que os sujeitos se posicionam como cidadãos, que podem e devem opinar sobre o processo educativo do qual se encontram inseridos. De acordo com estas autoras, os cidadãos se tornam atores sociais, ao invés de meros coadjuvantes, detentores de autonomia em uma estrutura que favorece as melhorias na educação de qualidade. A gestão escolar participativa subsidia o desenvolvimento da cidadania na comunidade escolar, mediando o desenvolvimento dos espaços de participação no ambiente escolar.

Castaman e Rodrigues (2018) enfatizam que a gestão escolar participativa deve contemplar todos os atores envolvidos no processo, na condição de efetiva participação. Os referidos autores compreendem que o sufrágio universal possui o papel de ampliar a liberdade e democratizar as relações e decisões. O sufrágio universal se constitui um instrumento fundamental na consolidação de uma gestão escolar participativa nas escolas de educação básica no país.

Alves (2017) ressalta que a implementação de uma gestão participativa demanda um gestor escolar que detenha a competência de liderança, que se desenvolve por meio de habilidades interrelacionais, promove um ambiente favorável às discussões e soluções de problemas. Considerada a liderança na gestão participativa, a referida autora complementa que o gestor se configura também como um motivador. Na gestão participativa, o

gestor articular deve desenvolver a sua liderança embasada na mediação, motivação, orientação e supervisão.

Becker *et al.* (2016) identificam que o grande desafio dos líderes na gestão escolar é compreender a importância da energia motivacional no ambiente escolar. Os referidos autores visualizam que a energia motivacional se desenvolve por meio da oportunidade, satisfação, harmonia, comprometimento, desejos, que possibilitam o alcance de um ambiente de trabalho mais propício e integrado aos gestores, funcionários e comunidade escolar. A energia motivacional impulsiona aos cidadãos participarem das decisões nas escolas, mas demanda-se que agreguem estratégias de estímulos da participação coletiva com os espaços de participação no processo de tomada de decisão.

3. TOMADA DE DECISÃO

A decisão é um elemento constante do cotidiano do indivíduo, pois é uma ação necessária em diversas situações vivenciadas. Apolinário-Souza e Fernandes (2018) compreende que a tomada de decisão consistem em um processo cognitivo que promove uma escolha dentre algumas opções, sendo apoiado por processos cognitivos. Os referidos autores complementam que a decisão tomada proporciona uma resposta com o objetivo de se atingir uma meta, considerando a interação de diversas variáveis. A tomada de decisão demanda um espaço de levantamento de informações e de reflexão sobre os cenários de decisão.

Gilioli *et al.* (2020) ressaltam que a tomada de decisão se constitui em um processo para o objetivo ser alcançado, ainda que as escolhas sejam realizadas de forma inconsciente. De acordo com estes autores, o processo de tomada de decisão é complexo em decorrência da grande quantidade de variáveis existentes nas situações, ainda consiste em um sistema de relações entre elementos de naturezas subjetiva e objetiva na atividade humana. No contexto escolar, o gestor se defronta com variáveis oriunda do ambiente

escolar, do ambiente familiar e da sociedade.

A complexidade deste processo impulsiona a busca de gestores em compreender modelos de tomada de decisão. Luz *et al.* (2018) indicam os modelos de decisão são caracterizados em conformidade com o modo de processamento, que podem ser racionais ou intuitivos. As mencionadas autoras salientam que os gestores se defrontam com novas situações destituídas de vivências prévias, que demandam a produção de novos significados para estas situações e experimentação de reações originais. Os modelos de tomada de decisão apoiam a compreensão do processo, não apresentam caminhos prontos aos gestores escolares.

Lousada e Valentim (2011) salientam que estes modelos possibilitam aos gestores compreender a estrutura organizacional e as relações complexas que envolvem o processo de tomada de decisão. As referidas autoras enfatizam que a base do processo de tomada de decisão é a informação, pois a ausência desta evidencia uma gestão em desvantagem mediante às demais organizações, com a impossibilidade de gerar escolhas para a decisão.

Huang (2009) caracteriza as decisões em dois tipos: as programadas e não programadas. Santos, Lima e Rodrigues (2015) definem estas tipificações de decisões: programadas, se apresentam repetitivas e rotineiras, proporcionam estabilidade, aumento da eficiência e redução de custos; e as não programadas, são novas e desestruturadas, com as soluções identificadas a partir do surgimento dos problemas. As informações são necessárias em decisões programadas e não programadas, para se identificar o caminho que proporcione o resultado almejado pelo gestor escolar.

Spiegel e Caulliraux (2013) observam que as informações se inserem no processo de tomada de decisão, em conformidade com a sua atratividade, passam por variações no seu formato de apresentação, em decorrência do risco de escolha, dos atributos ou dos objetivos definidos. Segundo estes autores, os decisores utilizam regras para julgar probabilidades e condução de uma escolha, sendo

que estas regras são contextualizadas. Os aspectos do processo de tomada de decisão exigem que os gestores escolares estejam capacitados para lidar, pensar e trabalhar com diversas situações de gestão nas instituições de ensino de educação básica.

Luz *et al.* (2018) salientam que a informação é processada e armazenada na memória, vinculada à uma experiência, se constituindo um conhecimento para ser utilizado como subsídio para a tomada de decisão em outra situação. Fundamentando-se nestas autoras, os erros ou falhas na percepção podem ocasionar o tratamento de informações equivocadas, sendo prejudicial na construção do conhecimento e na compreensão da situação. As falhas são passíveis de ocorrência no processo de tomada de decisão dos gestores, por isso devem ser considerados como riscos ao processo e suas devidas consequências no cenário escolar.

Santos, Lima e Rodrigues (2015) abordam que a aceleração do processo decisório demanda investimentos na equipe de direção, demonstrando quais procedimentos devem ser implementados, para a obtenção dos resultados positivos. Os referidos autores indicam que o processo de tomada de decisão pode ser beneficiado pelo incremento em investimento no ambiente de aprendizagem mais eficiente nas organizações, contribuindo para maior consistência nas decisões e para minimização dos riscos e incertezas. No contexto de gestão participativa, a aprendizagem organizacional pode apoiar o gestor escolar mediador no processo de tomada de decisão.

4. GESTOR ESCOLAR MEDIADOR NA TOMADA DE DECISÃO

As atribuições dos gestores escolares passaram por mudanças com a implementação da gestão escolar participativa, embasada nos princípios democráticos e nas construções coletivas e participativas. Schütz e Fuchs (2018) ressaltam que o gestor escolar não pode se ocupar de atividades hercúleas, como os deveres de

planejar, estimular todas as atividades do processo educacional, guiar os processos administrativos-pedagógicos e avaliar todo o contexto educacional. Os referidos autores observam que os gestores escolares devem ser capazes de construir um processo dialógico, impulsionando e definindo caminhos a serem percorridos, para se tornar uma engrenagem do processo educativo e abandonar um papel somente burocrático.

A condição do Conselho de Classe estimula a atuação de mediador do gestor escolar, utilizando os seus conhecimentos interdisciplinares para congregar a diversidade de opiniões e manifestações dos agentes participantes ativos no processo de tomada de decisão da escola. Silveira e Coelho (2018) destacam a importância do Conselho de Classe como uma instância colegiada, que deverá conduzir uma modificação das relações, para contemplar uma gestão escolar participativa. Fundamentando-se nestes autores, o gestor escolar se apresenta atuante no Conselho de Classe, como mediador e assessor no planejamento dos professores, acompanhando, orientando e avaliando os processos educacionais.

Boschetti, Mota e Abreu (2016) enfatizam que a gestão escolar participativa define compromissos e envolvimento de diretores, pedagogos, docentes, funcionários e famílias, que se organizam de forma coletiva na busca de soluções para superar os problemas no ambiente escolar. De acordo com estas autoras, a interatividade do espaço escolar deve ser mediada por valores e eixos da gestão participativa, desmembrados pelos norteadores da ética, da valorização profissional, da flexibilidade, do compromisso e da responsabilidade. A ampliação de agentes ativos no processo de tomada de decisão demanda que o gestor escolar atue como um mediador entre as participações dos envolvidos.

O processo de tomada de decisão é aplicado constantemente na gestão das escolas, abrangendo diversas relações sociais entre os agentes ativos na gestão escolar participativa. Silveira e Coelho (2018) enfatizam que este gestor escolar deve mediar as relações

entre toda a comunidade educativa, com enfoque na participação da escola e da família nas decisões tomada na escola, em uma concepção participativa, que possibilite o sucesso de todos no processo educacional. Segundo estes autores, o gestor participativo deve promover uma liderança que oportunize a construção, o comprometimento e a responsabilidade para o sucesso do processo educacional.

Bernado, Borde e Cerqueira (2018) enfatizam que o gestor escolar precisa atuar como articulador do processo de ensino-aprendizagem, com enfoque em uma educação de qualidade. Os referidos autores observam que o gestor escolar deve desenvolver um novo olhar sobre a comunidade escolar, considerando a sua condição de mediador na gestão participativa. Assim, a mediação possibilita o gestor escolar apoiar a concretização da gestão participativa nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar participativa se desenvolve pela mobilização de grupos sociais em torno da escola, onde há espaços de participação de todos no processo de tomada de decisões. A participação social condiciona o papel social da escola na contemporaneidade, pois se constitui um espaço de transformação da realidade social. A comunidade escolar agrega aprendizados por meio da sua participação na gestão escolar, mas adquire mais responsabilidades perante a instituição de ensino. Nos espaços de gestão participativa, há um intercâmbio de conhecimentos, competências e valores. Os princípios são base para direcionamento das ações nos espaços de gestão participativa na escola, sendo assumidos após constituídos e eleitos por todos.

Os cidadãos se apresentam como agentes sociais na gestão participativa escolar, participando ativamente nesta construção coletiva nas escolas de educação básica, para promover uma educação cidadã e de qualidade. As condições de participação

devem ser efetivas, permitindo a liberdade e democratização das relações e das decisões. A competência de liderança é essencial para mediar e articular os espaços de participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola, mas deve estar acompanhada da energia motivacional no ambiente escolar.

A tomada de decisão se configura como um processo cognitivo, que observa diversas alternativas para se definir uma escolha. A complexidade do processo de tomada de decisão é identificada pelas suas diversas variáveis e pela sua condição de ocorrência. Os modelos de tomada de decisões oportunizam a compreensão sobre as estruturas organizacionais e as suas relações complexas, mas não promovem decisões prontas.

As informações são essenciais no processo de tomada de decisão, por isso devem ser trabalhadas, inclusive com o apoio de ferramentas tecnológicas. A diversidade de informações demanda a utilização de regras para julgamentos e condução de escolhas no processo de tomada de decisões. O tratamento equivocado de informações pode ser desenvolvido, mas pode ser confrontado pela capacitação e habilidades do gestor escolar. Os investimentos no ambiente de aprendizagem organizacional fomenta o processo de tomada de decisões nas escolas do sistema educacional brasileiro.

As atribuições dos gestores escolares passaram por mudanças, principalmente com a implementação de ferramentas tecnológicas e da gestão escolar participativa. Neste contexto, os gestores escolares não podem concentrar decisões e se sobrecarregar de funções na instituição de ensino. Os gestores devem promover os seus esforços na construção de um processo dialógico, na promoção de caminhos e espaços de participação nas decisões institucionais. A capacidade dialógica facilita a mediação do gestor escolar, que consiste em alinhar as diversas opiniões e manifestações dos agentes participantes do processo de tomada de decisão na escola.

O gestor escolar deve desenvolver um novo olhar sobre a

comunidade escolar, para se posicionar como mediador na gestão participativa escolar, se utilizando das suas habilidades de liderança. O desenvolvimento da capacidade mediadora do gestor escolar abrange a construção, o comprometimento e a responsabilidade para o sucesso do processo educacional. A capacidade mediadora é pautada em ética, valorização profissional, flexibilidade, compromisso e responsabilidade.

Desta maneira, conclui-se que a postura mediadora do gestor escolar no processo de tomada de decisão se faz necessária na construção de uma gestão escolar participativa, que envolve diversas variáveis que tornam o processo de tomada de decisão complexo. A diversidade de participações corroboram os princípios de uma gestão democrática, mas demanda-se mecanismos e procedimentos efetivos para garantir que elas sejam consideradas no processo de tomada de decisões. A capacidade mediadora demanda a capacitação dos gestores escolares para trabalhar em uma concepção de gestão democrática, acompanhada do desenvolvimento de habilidades e competências de liderança, de motivação e de diálogo.

Os objetivos deste estudo foram concretizados na discussão, com embasamento necessário construído. Considerado o relatado, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a formação de gestores escolares para a promoção de uma gestão escolar participativa nas instituições de educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Galdino. **Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública**. 2017.99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

APOLINÁRIO-SOUZA, Tércio; FERNANDES, Lidiane Aparecida. Processamento de informações e intervenção do profissional: tomada de decisão em foco. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/2542>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BECKER, Mirian Mirna *et al.* Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 394-407, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/538>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BERNADO, Elisângela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 31-48, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766279004/637766279004.pdf>>. Acesso

em 17 de outubro de 2022.

BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros da; ABREU, Dayse Lúcida de Freitas. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847063010.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 08, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847063010.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

GILIOLI, Marcia da Costa *et al.* Ética e moral no processo de tomada de decisão: o caso dos alunos de Ciências Contábeis. **ConTexto-Contabilidade em Texto**, v. 20, n. 44, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/71632>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LOUSADA, Mariana; POMIM VALENTIM, Marta Lígia. Modelos de tomada de decisão e sua relação com a informação orgânica. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 16, p. 147-164, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pci/a/t8XnmBCGfRGYpm9YQh4CKFh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LUZ, Daniela Pedroso da *et al.* Os processos cognitivos e de criação do conhecimento para tomada de decisão no contexto do big data. **Revista Inteligência Competitiva**, v. 8, n. 1, p. 80-107, 2018. Disponível em: <<http://www.inteligenciacompetitivarev.com.br/ojs/index.php/rev/article/view/248>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Enise Aragão dos; LIMA, Edmilson de Oliveira; RODRIGUES, Leonel Cezar. Aprendizagem organizacional em microempresas: seu processo na tomada de decisão de equipes de direção. **Ciências da Administração**, v. 17, n. 43, p. 72-85, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5299165>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, v. 9, n. 1, p. 23-41, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/237508/29663>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVEIRA, Robson Bernardo; COELHO, Tatiana Costa. Gestão democrática na escola e o papel do gestor escolar. **Caderno Científico UNIFAGOC de Graduação e Pós-Graduação**, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/526>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SPIEGEL, Thaís; CAULLIRAUX, Heitor Mansur. A tomada de decisão diante da racionalidade limitada: revisão da literatura. **Ciências & Cognição**, 2013, vol 18(2), p. 186-207. Disponível em: <<http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/350>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 10

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

Maria Olívia dos Reis¹⁰

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se apresenta como uma desordem neurobiológica que dificulta os alunos desenvolverem a atenção, as atividades cognitivas e controlar comportamentos. No processo de ensino-aprendizagem, o desempenho escolar é prejudicado por estes transtornos, evidenciando uma demanda por tratamento psiquiátrico medicamentoso. O objetivo é discutir sobre as estratégias dos professores em mediar a aprendizagem dos alunos detentores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na educação inclusiva. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância do estudo consiste na importância de os professores compreenderem os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, para trabalhar as estratégias de ensino e realizar os diagnósticos e encaminhamentos adequados para estes alunos. As estratégias de ensino dos professores devem considerar as demandas específicas de aprendizagem dos alunos com TDAH, possibilitando que eles desenvolvam atividades pedagógicas junto aos demais alunos, sem o sentimento de incapacidade.

Palavras-chave: Docente. Educação Inclusiva. Séries Iniciais. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹⁰ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade de Cuiabá-Unic. Pós-graduada em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: mariaoliviadosreis@gmail.com.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder presents itself as a neurobiological disorder that makes it difficult for students to develop attention, cognitive activities and control behaviors. In the teaching-learning process, school performance is impaired by these disorders, evidencing a demand for psychiatric drug treatment. The objective is to discuss the strategies of teachers to mediate the learning of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in inclusive education. This study is characterized as a bibliographic research. The relevance of the study is the importance of teachers understanding students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, to work on teaching strategies and carry out appropriate diagnoses and referrals for these students. Teachers' teaching strategies must consider the specific learning demands of students with ADHD, allowing them to develop pedagogical activities together with other students, without feeling of incapacity.

Keywords: Teacher. Inclusive education. Initial series. Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar se caracteriza por um contexto de tensões, conflitos e complexidades, mas apresenta também potencialidades que se concretizam no desenvolvimento do aluno e na sua aprendizagem. O processo de desenvolvimento da aprendizagem se defronta com desafios decorrentes de comportamentos dos alunos e situações em sala de aula. O desempenho escolar é prejudicado por diversos fatores, que podem ser identificados em diagnósticos que fundamentam o trabalho e o encaminhamento do

aluno para um tratamento ou trabalho condizente com a sua situação diagnosticada no ambiente escolar.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se apresenta como uma desordem neurobiológica que dificulta os alunos desenvolverem a atenção, as atividades cognitivas e controlar comportamentos. No processo de ensino-aprendizagem, o desempenho escolar é prejudicado por estes transtornos, evidenciando uma demanda por tratamento psiquiátrico medicamentoso. Considerada a abordagem, observa-se a questão problema que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como os professores devem visualizar os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

O objetivo é discutir sobre as estratégias dos professores em mediar a aprendizagem dos alunos detentores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na educação inclusiva. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a educação inclusiva; compreender o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; e refletir sobre a atuação do professor junto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que se encontram na educação inclusiva.

A relevância do estudo consiste na importância de os professores compreenderem os alunos com Transtorno de Déficit de

Atenção e Hiperatividade, para trabalhar as estratégias de ensino e realizar os diagnósticos e encaminhamentos adequados para estes alunos. A discussão possibilita o professor levantar e alinhar conhecimentos sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, contextualizados na realidade dos alunos no ambiente escolar. A abordagem deste tema possibilita conscientizar os professores devem considerar as estratégias de ensino, para promoverem a aprendizagem destes alunos no ensino fundamental.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, decorrente de abordagens obtidas em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, desenvolveu-se uma contextualização da educação inclusiva. Sequencialmente, promoveu-se uma compreensão sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Finalmente, refletiu-se sobre a atuação do professor junto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerando a abordagem da educação inclusiva.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva se construiu como uma abordagem aplicada na educação, apesar de ser destacada na Educação Especial. Dias, Rosa e Andrade (2015) destacam que o Brasil adere e legitima a educação inclusiva desde a década de 1990, através da

assinatura de declarações internacionais e da promulgação de leis e decretos. Apesar da importância destes instrumentos, o desenvolvimento da educação inclusiva se efetiva também pelas estruturas e práticas implementadas nas instituições de ensino.

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015), a Declaração de Salamanca (1994) apoiou a expansão do conceito de necessidades educacionais especiais para todos os alunos que demandam adaptação da escola, para o encaminhamento da escolarização deles. As referidas autoras observam que a educação inclusiva lembra da necessidade inclusão de todos os alunos, pois não são somente os alunos com deficiência que passam por dificuldades de inclusão nos espaços escolares.

Padilha (2015) ressalva que as propostas de inclusão no Brasil não significam a imitação e o desrespeito aos direitos humanos da educação, apesar de terem sido embasadas em modelos importados. Segundo esta autora, os movimentos sociais contribuem para os progressos na função legisladora do Estado como garantidor dos direitos, por meio das denúncias contra as injustiças e das reivindicações pelo cumprimento da legislação vigente. A sociedade possui um papel ativo no desenvolvimento das políticas públicas da educação inclusiva, para atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais.

A consolidação da educação inclusiva demanda um cenário social de oportunidades e aceitação dela pela sociedade, pois a sua construção não se restringe ao ambiente escolar. Lübeck e Rodrigues (2013) contemplam uma maneira de olhar o mundo pela ótica de uma ética fundamentada no respeito, na solidariedade, na cooperação, no diálogo, no reconhecimento dos diferentes saberes e fazeres. Os referidos autores identificam esta visão de mundo é essencial para fomentar uma educação não normalizadora e não homogeneizadora, que são características de uma educação inclusiva.

A educação inclusiva rompe com os princípios capitalistas que direcionam a produção dos processos educacionais no ambiente das escolas brasileiras. A aplicação dos programas de educação inclusiva acaba divergindo de suas propostas, sendo influenciada pelos interesses e poder dos agentes capitalistas que se opõem à uma nova visão de educação e de sociedade.

Conte, Ourique e Basegio (2017) enfatizam que toda a pessoa tem o direito à educação para a construção de relações sociais justas e solidárias, mas esta educação inclusiva não se apresenta capaz de atendimento das demandas dos alunos, em decorrência de não garantir as condições de acesso e materiais para sua realização e desenvolvimento sociocultural. De acordo com estes autores, o

reconhecimento das diferenças e da diversidade considera o indivíduo em suas dimensões subjetiva, objetiva e social, pois tudo influencia a sua socialização no campo educativo como espaço para a construção de experiências formativas e sociais.

A escola pode ser visualizada em diversas concepções, que pautam o desenvolvimento da educação inclusiva. Padilha (2015) visualiza a escola como um lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, em que os alunos são identificados com as suas demandas pedagógicas. A referida autora identifica as seguintes demandas do trabalho pedagógico neste contexto escolar:

prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem (PADILHA, 2015, p.323).

As demandas dos alunos fazem os professores e equipe pedagógica repensar as práticas pedagógicas, para desenvolver a efetivação de propostas da educação inclusiva, conforme o planejamento escolar. Nunes, Saia e Tavares (2015) ressaltam que a

ausência de lidar com a diversidade faz perder uma oportunidade de a sociedade caminhar na sua evolução. As referidas autoras reforçam que o convívio com a diversidade é um esforço coletivo: família, escola, poder público, comunidade, todos precisam ser participantes.

3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se tornou um tema bastante discutido por especialistas por educação, em decorrência da sua identificação em alunos durante o processo de ensino-aprendizagem escolar. Santos e Vasconcelos (2010) observam que as crianças diagnosticadas com TDAH demonstram uma história com múltiplas interações bidirecionais entre o organismo e ambientes físico e social, sendo que este reforçou e mantém um padrão comportamental de desatenção, impulsividade e/ou hiperatividade.

Jou *et al.* (2010) ressaltam que muitos sintomas de TDAH são identificáveis desde muito cedo na infância, mas são mais percebidos no ambiente escolar. Os comportamentos dos alunos são bastante estimulados no ambiente escolar, em decorrência das atividades pedagógicas, que facilitam as observações dos professores e demais membros da equipe pedagógica escolar.

Rocha e Del Prette (2010) abordam que os alunos detentores de TDAH se caracterizam por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, em ocorrências mais frequentes e severas em comparação aos demais alunos. De acordo com as autoras, a manifestação concomitante dos comportamentos de desatenção e hiperatividade não ocorrem em todos os alunos com TDAH, pois alguns evidenciam somente comportamentos relacionados ou à desatenção ou à hiperatividade/impulsividade. Os alunos podem apresentar desatenção, hiperatividade e impulsividade, em determinadas situações, que não se consistem em comportamento constante.

Jou *et al.* (2010) salientam que as dificuldades de atenção e hiperatividade destes alunos são identificadas pelos professores, quando eles comparam com as outras crianças da mesma faixa etária. As referidas autoras observam que a inquietude e a impulsividade são visualizadas como falta de disciplina e a desatenção como uma forma de negligência, apesar destes comportamentos estarem vinculados à uma disfunção no desenvolvimento neurológico. Estas interpretações dos comportamentos destes alunos podem atrasar o seu processo de avaliação e diagnóstico e, conseqüentemente, proporcionando prejuízos na aprendizagem deles.

Eidt e Tuleski (2010) indicam dificuldades no diagnóstico e na intervenção, pois demanda-se clareza em relação ao quadro clínico e sobre o que demarca de outros quadros com sintomas semelhantes. Segundo estas autoras, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido como dificuldades no processamento e mediação adequada perante a enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos alunos. A avaliação deve ser planejada com embasamento nas informações prévias levantadas do aluno, para obter um diagnóstico preciso e adequado para ele.

Graeff e Vaz (2008) enfatizam que a avaliação cuidadosa de um aluno com suspeita de TDAH é fundamental mediante o desconhecimento ou pouco conhecimento sobre a patologia, que potencializa os diagnósticos embasados no senso comum. De acordo com os autores, o diagnóstico da patologia do TDAH é repleto de armadilhas, se diferencia de diagnósticos mais precisos, como os diagnósticos de problemas físicos ou de quadros psicológicos. A capacitação sobre TDAH se torna uma demanda de professores, equipe pedagógicas e familiares dos alunos, para apoiarem o sistema de avaliação e diagnóstico da patologia.

Jou *et al.* (2010) relatam que o tratamento dos alunos com TDAH possui o objetivo da reorganização dos comportamentos,

viabilizando atitudes funcionais no meio familiar, escolar e social. As referidas autoras observam que o tratamento da patologia do TDAH possui os caminhos da modificação de comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica. O desenvolvimento dos tratamentos passa pela discussão do diagnóstico, obtido no processo de avaliação do aluno.

Santos e Vasconcelos (2010) visualizam que um trabalho interdisciplinar entre a neurociência e a análise de comportamento pode beneficiar intervenções clínicas no tratamento de TDAH. De acordo com estas autoras, estas intervenções clínicas abrangem construções de novos padrões de atenção, autocontrole e engajamento em atividades de alto custo. A patologia do TDAH é uma realidade defrontada pelo professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

4. PROFESSOR PERANTE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

A posição de professor demanda reflexão e criticidade sobre diversas questões e situações que são identificadas durante a sua mediação no processo de ensino-aprendizagem. Padilha (2015) identifica que a compreensão do professor sobre o TDAH e de suas implicações favorece o diagnóstico multidisciplinar, cabendo a eles buscarem capacitação para sinalização dos sintomas evidentes e

recorrentes. A referida autora complementa que o professor deve treinar o olhar para identificar os sintomas incontroláveis do TDAH, em decorrência do desenvolvimento cognitivo e psíquico do aluno se encontra sob responsabilidade dele. A compreensão das observações demanda um conhecimento teórico interdisciplinar do professor no ambiente escolar.

Silva, Marques e Barcelar (2021) observam que os alunos com TDAH são estigmatizados como o aluno lento, preguiçoso e atrasado, que se constituem qualificações que proporcionam um prejuízo psicológico para eles. As referidas autoras identificam que estes alunos desenvolvem um sentimento de incapacidade de conclusão das atividades junto aos demais alunos. O prejuízo psicológico dificulta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos detentores de TDAH, pois a participação deles ficam restritas nas atividades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Silva e Dias (2014) identificam a importância do papel das relações interpessoais no desenvolvimento da aprendizagem, pois os alunos aprendem mediante o seu desejo e o seu incentivo, que reproduz os seus comportamentos a partir dos estímulos disponibilizados. De acordo com as autoras, o professor deve coordenar os processos pedagógicos, visualizando práticas

pedagógicas que contemplem as demandas de aprendizagem dos alunos com TDAH. A aprendizagem dos alunos com TDAH demanda estratégias de ensino específicas, que devem ser planejadas pelo professor junto ao professor de atendimento educacional especializado.

Silva, Marques e Barcelar (2021) identificam que os alunos com TDAH demandam atividades específicas, em que eles possam desenvolver com mais segurança, substituindo as atividades repetitivas. De acordo com estas autoras, deve-se respeitar o tempo de aprendizagem deles, com muita paciência, e ainda promover elogios em bons comportamentos. A aprendizagem dos alunos com TDAH passam por práticas pedagógicas inovadoras, compreendidas por estratégias de ensino lúdicas que devem ser planejadas pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é recente no país, inspirada em declarações internacionais. Os movimentos sociais contribuíram bastante para o desenvolvimento de uma legislação sobre a educação inclusiva, por meio de manifestações, denúncias e reivindicações. O desenvolvimento da educação inclusiva demanda uma visão de mundo embasada no respeito, na solidariedade, na

cooperação, no diálogo, no reconhecimento dos diferentes saberes e fazeres. No processo de ensino-aprendizagem escolar, o conhecimento do cotidiano se transforma pela mediação do professor, que faz transposição do conhecimento científico para o processo de ensino-aprendizagem.

A diversidade é vivenciada na abordagem promovida pela educação inclusiva. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se apresenta como uma patologia observada em alunos, que demonstram um padrão comportamental de desatenção, impulsividade e/ou hiperatividade. No ambiente escolar, os sintomas de TDAH são identificáveis mais facilmente, em decorrência dos estímulos no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos detentores de TDAH podem apresentar parcialmente o conjunto de sintomas da patologia. No processo de ensino-aprendizagem, estes alunos possuem dificuldades no processamento e mediação adequada mediante os estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção deles.

As dificuldades na obtenção do diagnóstico do aluno com TDAH são amplas, em decorrência das armadilhas, demandando o apoio de um professor capacitado sobre esta patologia. Após o diagnóstico, os alunos passam por um tratamento que consiste na reorganização dos comportamentos, se realizando por meio das

estratégias de modificação de comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica.

O prejuízo psicológico dos alunos com TDAH se evidencia com o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da estigmatização deles no ambiente escolar. Os processos pedagógicos devem ser coordenados pelos professores, embasando-se na abordagem da educação inclusiva. As demandas de aprendizagem dos alunos com TDAH devem ser contempladas nas práticas pedagógicas, considerando estratégias de ensino específicas e respeito ao seu tempo de aprendizagem.

Desta maneira, conclui-se que as estratégias de ensino dos professores devem considerar as demandas específicas de aprendizagem dos alunos com TDAH, possibilitando que eles desenvolvam atividades pedagógicas junto aos demais alunos, sem o sentimento de incapacidade. A abordagem de educação inclusiva pode ter ressalvas, mas ainda se constitui o caminho para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TDAH no ambiente escolar. As práticas pedagógicas devem ser repensadas para a educação inclusiva, rompendo com o ensino tradicional que exclui e desqualifica os alunos com TDAH do processo de ensino-aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHZ/?lang=pt&format=html>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, v. 26, p. 453-463, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/?format=html&lang=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, v. 19, p. 341-361, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/8yKwZ7nLBCxr7h5TffqPvKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

JOU, Graciela Inchausti de et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 29-36, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/Q4GXdjzTP>

vBdgwjwNZv8mrw/?format=html&lang=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LÜBECK, Marcos; RODRIGUES, Thiago Donda. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 6, n. 2, p. 8-23, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/71>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, p. 313-332, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

ROCHA, Margarette Matesco; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. **Psicologia Argumento**, v. 28, n. 60, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19723>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 717-724, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/xD3ksy5kVHLqFVQyGL5jtzz/>>

lang=pt&format=html>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Lidivania Brito; MARQUES, Maria Rita Ferreira Lima Sales; BARCELAR, Lucicleide de Souza. O desafio do professor frente ao aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH. **Revista Educação & Ensino**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/95>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1582/1229>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 11

GESTÃO ESCOLAR MEDIANTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Rosania Fernandes Mota¹¹

RESUMO

A gestão escolar passa por mudanças em seu processo, para atendimento das demandas da sociedade brasileira em relação à escola. A implementação de tecnologias educacionais se constitui uma demanda para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na condição de ferramentas de apoio à aprendizagem dos alunos. O objetivo deste estudo é discutir as estratégias dos gestores escolares em trabalhar a implementação e uso das tecnologias nas salas de aulas. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo se constitui relevante em decorrência da importância de avanços no uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Os gestores escolares fomentam bases para a implementação das tecnologias educacionais apoiarem a promoção da qualidade na educação, por meio de suas ações gerenciais e político-pedagógica.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestores Escolares e as Tecnologias. Recursos Didáticos-Tecnológicos. Tecnologias Educacionais.

¹¹ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade de Cuiabá -UniC. Pós-graduada em Neuroeducação, pela Faculdade Evangélica Integrada Cantares de Salomão. e-mail: rosaniafm@gmail.com.

ABSTRACT

School management undergoes changes in its process, to meet the demands of Brazilian society in relation to school. The implementation of educational technologies constitutes a demand for the development of the teaching-learning process, as tools to support student learning. The objective of this study is to discuss the strategies of school managers in working on the implementation and use of technologies in classrooms. This study is characterized as a bibliographic research. The development of this study is relevant due to the importance of advances in the use of technological tools in the teaching-learning process. School managers foster bases for the implementation of educational technologies to support the promotion of quality in education, through their managerial and political-pedagogical actions.

Keywords: School management. School Managers and Technologies. Didactic-Technological Resources. Educational Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar passa por mudanças em seu processo, para atendimento das demandas da sociedade brasileira em relação à escola. Os profissionais da gestão escolar demandam uma formação continuada, que vai além de sua formação pedagógica. O trabalho dos gestores escolares abrange as questões administrativas e as questões pedagógicas que mantêm o funcionamento das escolas de educação básica. Essa condição aprofunda os desafios dos gestores escolares trabalharem pelo desenvolvimento da educação básica brasileira.

A implementação de tecnologias educacionais se constitui uma demanda para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na condição de ferramentas de apoio à

aprendizagem dos alunos. As tecnologias educacionais não se encontram plenamente disponíveis em todas as escolas brasileiras de educação básica. Desta maneira, apresenta-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como os gestores escolares podem trabalhar a implementação das tecnologias educacionais nas escolas?

O objetivo deste estudo é discutir as estratégias dos gestores escolares em trabalhar a implementação e uso das tecnologias nas salas de aulas. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a gestão escolar; compreender as tecnologias no ambiente escolar; e refletir sobre o papel dos gestores escolares na implementação e utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar.

O desenvolvimento deste estudo se constitui relevante em decorrência da importância de avanços no uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A discussão possibilita o aprofundamento do tema, por meio da identificação de suas diversas abordagens. Os gestores escolares precisam compreender o seu papel no processo de implementação e desenvolvimento das tecnologias em sala de aula, para identificar as estratégias e ferramentas tecnológicas condizentes ao seu contexto escolar.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em levantamento realizado em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, apresentou-se uma contextualização da gestão em escolas de educação básica. Sequencialmente, desenvolveu-se uma compreensão sobre o desenvolvimento da aplicação das tecnologias educacionais nos ambientes escolares. Finalmente, refletiu-se sobre o papel dos gestores nos avanços do uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

2. GESTÃO ESCOLAR

A educação é um fator estratégico no crescimento e desenvolvimento de um país, pois fomenta a formação de cidadãos, facilitando o acesso ao conhecimento e estimulando o pensamento crítico-reflexivo. A gestão escolar desenvolve o seu planejamento e trabalho, com o objetivo de promover e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Libâneo (2013) define a gestão escolar como uma tarefa administrativa, que abrange desafios, em decorrência da articulação das dimensões de organização e gestão escolar. O referido autor observa que a escola representa um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática cotidiana, contempla o conhecimento da realidade e a participação coletiva dos atores do processo educativo. O desenvolvimento institucional demanda que o gestor escolar visualize a escola em sua totalidade, inclusive considerando uma integração com a comunidade escolar.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) compreendem a gestão escolar como a atividade pela qual ocorre a mobilização dos meios e procedimentos para concretização dos objetivos definidos para a organização e abrange os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A compreensão sobre a gestão escolar passa por seus conceitos, que apoiam a definição das estratégias de trabalho na instituição de ensino.

Lück (2009) observa que o trabalho de gestão escolar demanda o exercício de múltiplas competências específicas e diversificadas. A referida autora indica que a multiplicidade de competências e a dinâmica constante das situações proporcionam novos desdobramentos e novos desafios aos gestores escolares. Considerado este contexto institucional, demanda-se que a formação continuada dos gestores passe pela concepção socio-crítica da gestão escolar.

Cabral Neto e Castro (2011) identificam que a reestruturação estatal e as modificações decorrentes da nova gestão pública impactaram diretamente na organização dos serviços públicos, inclusive na gestão das escolas públicas brasileiras. De acordo com o autor, este cenário da administração pública contribuiu para modificações na cultura organizacional da escola e na função de gestor escolar, que agregou as atribuições de captar recursos, promover parcerias e ainda se responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso da escola. A tomada de decisões dos gestores se tornou mais complexa com as mudanças em suas atribuições no contexto das instituições de ensino de educação básica.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) visualizam a gestão escolar em uma concepção socio-crítica, que se embasa em um sistema agregador de pessoas, embasado no caráter intencional de suas ações e das interações sociais que se definem entre si e com o contexto sociopolítico. De acordo com estas autoras, o processo de tomada de decisões nas escolas ocorre coletivamente, por meio de discussão e deliberação conjunta. A abordagem de ações e decisões coletivas nas escolas direcionam para o pensamento sobre a aplicação do modelo de gestão democrática nelas.

Cabral Neto e Castro (2011) definem a gestão democrática como uma prática político-pedagógica que visa o estabelecimento de mecanismos institucionais, habilitados em promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores participantes das ações educativas. Os referidos autores complementam que esta condição demanda um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento de ações.

O país passou por um processo de redemocratização recente, uma condição que influencia o desenvolvimento dos princípios democráticos nas instituições e na sociedade. Cabral Neto e Castro (2011) observam que a gestão democrática contribui para a construção da cidadania, pois pode ser caracterizada como um

espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. De acordo com estes autores, há ainda pontos a se avançar na gestão democrática nas escolas, principalmente na promoção da cultura de vivência do trabalho coletivo. Neste contexto de gestão democrática, passam-se também as decisões sobre o desenvolvimento das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem do ambiente escolar.

3. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As tecnologias se inseriram também no ambiente escolar, refletindo o contexto social vigente. As ferramentas tecnológicas foram adaptadas ou desenvolvidas especificamente para aplicações como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da educação básica. A conceituação da tecnologia Heinsfeld e Pischetola (2019) indicam que o termo tecnologia se qualifica como um conceito amplo, que abrange a forma de uso das ferramentas tecnológicas pelo indivíduo quanto a aplicação dos seus conhecimentos para controle e adaptação do seu ambiente de vivência. As referidas autoras concluem que as aplicações cotidianas da tecnologia se associam aos aspectos sociais e culturais, na produção e no uso destes objetos.

O desenvolvimento das ferramentas tecnológicas fomentou a construção de uma cultura digital, que se encontra bastante evidenciada na sociedade brasileira. Heinsfeld e Pischetola (2019) definem as duas abordagens dicotômicas das tecnologias: ferramenta adaptável pelo uso do indivíduo; e elemento configurador da cultura e da sociedade. Os alunos podem criar usos para as ferramentas tecnológicas que são utilizadas como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, e assim, podem criar formas de usos delas.

Os alunos da educação básica devem ser participantes ativos da cultura digital, utilizando a reflexão e a criticidade, e conseqüentemente, realizando as suas ações neste contexto.

Brandalise (2019) identifica a cultura digital como qualquer outro tipo de cultura, pois se constitui como uma construção humana, decorrente de transformações tecnológicas e mudanças sociais. De acordo com a autora, as ferramentas tecnológicas se tornam cada vez mais sofisticadas, agregando uma diversidade de funcionalidades que ampliam o potencial de ações do indivíduo em diversos ambientes e situações. As tecnologias educacionais passam também por mudanças, para aprimoramento e satisfazer as demandas de apoio à aprendizagem escolar.

No contexto escolar, as tecnologias educacionais passam pelas leituras social e cultural, realizadas por alunos e professores. Chiofi e Oliveira (2014) definem as tecnologias educacionais como o emprego de recursos tecnológicos como ferramentas para ampliar a qualidade do ensino. Os referidos autores complementam que as tecnologias educacionais contribuem para o desenvolvimento socioeducativo e para a socialização do saber e da informação. A socialização do saber se tornou bastante facilitada pela capacidade das tecnologias educacionais em promover uma comunicação dinâmica, rápida e interativa.

Souza *et al.* (2017) enfatizam que o recente avanço das tecnologias se tornou decisivo no aprimoramento dos métodos de aprendizagem, principalmente pela utilização das ferramentas tecnológicas potencializa uma concepção de cenários. De acordo com estes autores, estes cenários são caracterizados por situações mais colaborativas, em que as ferramentas tecnológicas se tornam essenciais ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de docentes, tutores e alunos. As ferramentas tecnológicas dialogam com os métodos de aprendizagem planejados, para a construção destas situações colaborativas.

Brandalise (2019) visualiza que a disseminação da cultura digital reflete sobre as práticas pedagógicas e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas. As tecnologias apoiam o desenvolvimento de uma aprendizagem

colaborativa, uma situação que rompe com a aprendizagem individualizada.

Heinsfeld e Pischetola (2019) ressaltam que a capacidade automática e autônoma das tecnologias digitais em potencializar experiências educacionais no ambiente escolar é falaciosa. As referidas autoras observam que as tecnologias sozinhas não são capazes de tratar de questões tão complexas, como as existentes no ambiente escolar, pois abrange distintas concepções pedagógicas, epistêmicas e ideológicas, relacionadas a cada contexto histórico-social, sobre as quais demandam investigações críticas. Este contexto evidencia a importância de o gestor escolar compreender o papel das tecnologias educacionais no ambiente escolar.

4. GESTÃO ESCOLAR: TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

O gestor escolar é participante ativo do processo de inserção das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, realizado no ambiente escolar. Queiroz, Calmon e Costa (2016) relatam que a gestão escolar detém uma dimensão e um enfoque de atuação que visa desenvolver a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais, humanas e tecnológicas demandadas na garantia de promoção dos processos socioeducacionais das instituições de ensino.

Martins e Cabral (2011) observam que o gestor não precisa deter um grande domínio da tecnologia, para implementar projetos com as novas tecnologias educacionais. Os referidos autores identificam a demanda por uma sensibilidade nos gestores escolares em buscar colaboradores com os seus conhecimentos tecnológicos, e lhes delegar tarefas com implementações práticas. A implementação das novas tecnologias educacionais não é um contexto de facilidades, demanda diversos conhecimentos, habilidades e competências dos gestores escolares.

Fernandes, Freire e Castro Filho (2009) visualizam diversos desafios para a implementação da tecnologia na escola, por exemplo

o desafio dos professores em planejar o emprego de suas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Os referidos autores observam a inexistência de soluções concretas sobre modelos de implementação que favoreçam uma utilização efetiva das tecnologias pelos professores no ambiente escolar. Os gestores devem buscar modelos que proporcionem as tecnologias que atendam as demandas de aprendizagem dos alunos.

O desafio da utilização efetiva das tecnologias educacionais pelo professor passa pela atuação do gestor escolar, que trabalha a alocação de recursos para promover uma educação de qualidade. Rios (2011) visualiza que a necessidade da participação dos gestores escolares nos cursos de capacitação no uso das novas tecnologias aplicadas ao ambiente escolar, com o objetivo de estimular o desenvolvimento tecnológico nos contextos administrativo e pedagógico na escola. De acordo com a autora, a gestão escolar se embasa em um espaço de mobilização da competência e do envolvimento das pessoas conjuntamente, na concretização dos objetivos educacionais. O processo de ensino-aprendizagem abrange um trabalho coletivo, em que as ferramentas tecnológicas não substituem estas pessoas.

Queiroz, Calmon e Costa (2016) salientam que o gestor escolar demanda uma formação mais completa, que abrange o estudo das tecnologias, a sensibilidade para promover a inovação no trabalho e as condições restritivas. Os referidos autores contemplam a demanda de mudança de comportamento na gestão escolar, principalmente em decorrência das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. A participação do gestor escolar na capacitação dos professores já evidencia uma mudança de comportamento em sua atuação na escola.

Martins e Cabral (2011) ressaltam que o gestor escolar deve acompanhar a evolução tecnológica, selecionando as informações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com

estes autores, o gestor escolar deve implementar projetos de utilização de novas tecnologias embasados no levantamento de experiências já desenvolvidas, com objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. As experiências e vivências fomentam caminhos para o gestor promover estratégias que utilizem eficazmente as tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento das tecnologias educacionais influencia na formação dos gestores escolares, pois amplia-se a exigência de habilidades e competências para eles atuarem no ambiente escolar. A qualidade da educação passa pela compreensão do gestor escolar sobre o seu papel no desenvolvimento dos projetos de implementação das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar se define por uma articulação entre os procedimentos administrativos e as práticas pedagógicas, determinando que o gesto atua na totalidade da instituição de ensino. Considerada esta definição, a gestão escolar abrange a realidade e a participação coletiva da comunidade escolar. O gestor escolar desenvolve múltiplas competências específicas e diversificadas, que proporcionam novas situações e desafios em sua atuação no ambiente escolar. A concepção socio-crítica insere a gestão escolar em um contexto sociopolítico, um sistema que evidencia a agregação de pessoas, e a intencionalidade das ações e das interações sociais.

Neste contexto de redemocratização do país, os princípios e valores democráticos se inseriram na gestão escolar, em uma condição de prática político-pedagógica para o estabelecimento de mecanismos institucionais. A concretização da gestão democrática torna a tomada de decisões em um processo coletivo de agentes qualificados. A implementação das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem se constitui uma importante

decisão dos gestores escolares.

As tecnologias educacionais se tornaram recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da educação básica, abrangendo as ferramentas tecnológicas e as suas formas de uso, que se associam aos aspectos sociais e culturais deste processo. A cultura digital se desenvolve nas escolas, por meio da ferramenta adaptável pelo uso do indivíduo e do elemento configurador da cultura e da sociedade. O desenvolvimento da cultura digital contribui para o aprimoramento das ferramentas tecnológicas, agregando uma diversidade de funcionalidades que ampliam o potencial de ações do indivíduo em diversos ambientes e situações.

A qualidade da educação básica passa pela implementação de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento socioeducativo e para a socialização do saber e da informação. Estes recursos didáticos potencializam situações de aprendizagem mais colaborativas e interativas, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de docentes, tutores e alunos. As potencialidades dos recursos didáticos-tecnológicos se potencializam somente com a mediação e a facilitação da aprendizagem, provenientes da atuação do professor em sala de aula.

Apesar disso, o gestor escolar possui um importante papel em promover um cenário em que o professor trabalhe no processo de ensino-aprendizagem, apoiado pelas ferramentas tecnológicas como recursos didáticos. O gestor escolar desenvolve a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais, humanas e tecnológicas, que são empregados nos processos socioeducacionais das instituições de ensino. A sensibilidade é essencial para o gestor escolar selecionar colaboradores especializados em tecnologia.

O planejamento da utilização dos recursos didáticos-tecnológicos é desafiador para os professores, pois inexiste modelos

prontos que sejam eficazes para todas as escolas. Neste contexto, os gestores escolares devem ser capacitados para a tomada de decisões em relação às tecnologias educacionais no ambiente da educação básica. As experiências e vivências de projetos de tecnologias educacionais subsidiam os gestores nestas decisões, inclusive na promoção de mudanças de comportamentos neles.

Desta maneira, conclui-se que os gestores escolares fomentam bases para a implementação das tecnologias educacionais apoiarem a promoção da qualidade na educação, por meio de suas ações gerenciais e político-pedagógica. A gestão democrática se apresenta agregadora na implementação de tecnologias educacionais condizentes com as demandas de aprendizagem dos alunos da educação básica. A capacitação dos gestores escolares é necessária para mudanças de percepção e comportamentos deles em relação aos projetos de tecnologias nas escolas.

Considerada a abordagem, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a capacitação dos gestores escolares sobre as tecnologias educacionais. Justifica-se esta sugestão de estudo, para aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses: avaliação de uma política educacional em ação. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/PctQH3S3SsrCNkCTbwQWcyH/?lang=pt&format=html>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 745-770, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: Jornada de Didáticas – Desafios para a docência, 3, 2014, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2014.

FERNANDES, Alisandra Cavalcante; FREIRE, Raquel Santiago; CASTRO-FILHO José Aires de. Tecnologia na Escola: Um modelo de Implementação a partir da Formação de Professores. Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 24, 2009. **Anais**. Bento Gonçalves, SBC, 2009.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSPDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/abstract/?lang=pt>> Acesso em 17 de outubro de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

MARTINS, Luciana da Silva; CABRAL, Luciano. O coordenador/gestor e os novos desafios da tecnologia educacional. In: Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFPE, 2, 2011, Caruaru. **Anais**. Caruaru: IFPE, 2011.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

QUEIROZ, Cosme Jorge Patricio; CALMON, Noélia da Silva Souza; COSTA, Adelson Silva. O papel do gestor educacional no uso das tecnologias da informação e comunicação: possibilidades e limites. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2072>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

RIOS, Mirivan Carneiro. O gestor escolar e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Educação Em Foco, Amparo**, v. 4, 2011. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/9gest_tec.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SOUZA, Hugo Vieira Lucena et al. Discussão sobre as abordagens associadas à aprendizagem autodirigida e sua relação com as tecnologias educacionais. **Revista de Informática Aplicada**, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_informatica_aplicada/article/view/6957>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 12

CINEMA NAS AULAS DE INGLÊS

Lorraine Rossmann Gonçalves¹²

RESUMO

O cinema foi ressignificado na sociedade, agregando outras funcionalidades, além de entretenimento. No ambiente escolar, o cinema se potencializou como recurso didático do ensino da língua inglesa no ensino fundamental, mediante a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é discutir sobre as estratégias de ensino que se utilizam do cinema na promoção da aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo consiste na demanda de se repensar o ensino da língua inglesa no ensino fundamental, passando pela abordagem de recursos didáticos, que contempla as estratégias de ensino e os recursos didáticos. As estratégias do ensino de língua inglesa podem se utilizar do cinema com o recurso didático, observada com criticidade, se utilizando-se diversos encaminhamentos didático-pedagógicos que consideram as demandas de aprendizagem dos alunos neste cenário de globalização, avanços tecnológicos e de complexidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cinema. Ensino de Língua Inglesa. Recursos Didáticos.

¹² Licenciada em Letras, pela Centro Universitário de Várzea Grande. Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Literatura.

ABSTRACT

The cinema was re-signified in society, adding other features, in addition to entertainment. In the school environment, cinema has been strengthened as a didactic resource for teaching English in elementary school, through the mediation of the teacher in the teaching-learning process. The general objective of this study is to discuss the teaching strategies that use cinema to promote English language learning in elementary school. This study is characterized as a bibliographic research. The relevance of this study lies in the demand to rethink the teaching of English in elementary school, through the approach of teaching resources, which includes teaching strategies and teaching resources. Strategies for teaching English can use cinema as a didactic resource, observed critically, using different didactic-pedagogical approaches that consider the learning demands of students in this scenario of globalization, technological advances and complexities.

Keywords: Learning. Cinema. English Language Teaching. Didactic resources.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa se tornou instrumento de aprendizagem de um conhecimento demandando na formação dos alunos, neste contexto de globalização na contemporaneidade. As práticas pedagógicas tradicionais dificultam a contextualização do conhecimento da língua inglesa em relação ao cotidiano dos alunos. Apesar das comparações, o ensino escolar da língua inglesa não pode ser comparado com o ensino desta língua em escolas especializadas, pois há um enfoque diferente nas estratégias de ensino e aprendizagem. O papel do ensino da língua inglesa no ambiente escolar não perdeu a sua relevância mediante o ensino desta língua em escolas especializadas.

O cinema foi ressignificado na sociedade, agregando outras funcionalidades, além de entretenimento. No ambiente escolar, o cinema se potencializou como recurso didático do ensino da língua inglesa no ensino fundamental, mediante a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, apresenta-se a questão problema deste estudo: Como o cinema pode mudar as práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa no ensino fundamental?

O objetivo geral deste estudo é discutir sobre as estratégias de ensino que se utilizam do cinema na promoção da aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino da língua inglesa no ensino fundamental; compreender as funcionalidades dos recursos didáticos na aprendizagem escolar da língua inglesa; e refletir sobre o emprego do cinema na aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental.

A relevância deste estudo consiste na demanda de se repensar o ensino da língua inglesa no ensino fundamental, passando pela abordagem de recursos didáticos, que contempla as estratégias de ensino e os recursos didáticos. A discussão incentiva aos professores em pensar sobre os caminhos para se trabalhar a aprendizagem da língua inglesa, com o apoio do recurso didático do cinema. A abordagem deste estudo possibilita romper com as resistências de alguns professores sobre a utilização do cinema como recurso didático na aprendizagem da língua inglesa.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, fomentada pelas abordagens levantadas em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. O desenvolvimento deste estudo se divide em três partes, que foram construídos de forma sistematizada, com embasamento em seu problema. Inicialmente, contextualizou-se sobre o ensino de língua inglesa no ensino fundamental, observando o seu desenvolvimento e as suas práticas de ensino. Sequencialmente, compreendeu-se os

recursos didáticos mediante as suas funcionalidades e ações no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Finalmente, refletiu-se sobre a aplicação do cinema como recurso didático no ensino de língua inglesa junto aos alunos do ensino fundamental.

2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa se tornou um componente curricular, que se defronta com os desafios da aprendizagem escolar mediante o mundo globalizado. Polidório (2014) destaca que a língua inglesa é uma língua internacional, com uma em cada cinco pessoas no mundo fala esta língua como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira.

Miranda (2015) ressalta que a relação entre a língua inglesa e o mercado de trabalho encontra-se presente na mídia, evidenciando uma visão reducionista e homogeneizante da funcionalidade das línguas estrangeiras na sociedade. A referida autora enfatiza que a sociedade precisa refletir sobre o motivo do ensino da língua inglesa no sistema de ensino, para se retomar os conceitos da disciplina e a ressignificação da função social dela. O desenvolvimento do ensino da língua inglesa passa pela definição dos métodos de ensino, pois estes direcionam as práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem dos alunos nesta língua estrangeira no ensino fundamental.

Silva e Scoville (2015) visualizam métodos de ensino como caminhos traçados para se chegar à aprendizagem, abrangendo uma sintonia de técnicas condicionadas a um determinado plano de estudos, direcionados por uma abordagem ou modelo teórico. De acordo com os autores, não há um método melhor, mas o professor deve oportunizar atividades envolventes e relacionadas aos interesses dos alunos. As atividades de aprendizagem devem estimular as competências comunicativas da língua estrangeira, considerando as demandas de aprendizagem dos alunos sob a língua inglesa.

Polidório (2014) salienta que as escolas de idiomas utilizam os métodos audiolingual ou audiovisual, enquanto as escolas de ensino regular se utilizam do método da gramática e da tradução. Segundo este autor, esta diferença de métodos ocorre porque as escolas de idiomas possuem uma menor quantidade de alunos, um conjunto maior de recursos e uma infraestrutura melhor, quando se compara com escolas de ensino regular. Além dos métodos de ensino, os textos são recursos didáticos essenciais no processo de ensino-aprendizagem escolar da língua inglesa, que devem oportunizar a análise, reflexão e criticidade dos alunos mediante o desenvolvimento da compreensão sobre esta língua.

Tagata (2017) aborda que o ensino de língua inglesa potencializa o estímulo de reflexão crítica sobre a língua no contexto global vigente, apoiando uma investigação do seu papel na disseminação da ideologia neoliberal na globalização. O referido autor define a criticidade como a assunção da responsabilidade dos indivíduos por suas leituras e o reconhecimento da construção dos saberes e dos sentidos atribuídos aos textos construídos e direcionados ao contexto específico. O ensino da língua inglesa não é destituído de interesses, por isso demanda-se a reflexão e criticidade sobre as estratégias e os recursos didáticos, inclusive sobre os textos empregados na aprendizagem escolar desta língua.

No ensino da língua inglesa do ensino fundamental, o professor precisa trabalhar com textos que apresentem uma contextualização de situações do cotidiano dos alunos, embasada em uma linguagem reconhecida pelos alunos do ensino fundamental. Silva (2017) observam que a coesão se desassocia da coerência a partir do momento em que o texto simula outro propósito, que não seja o propósito do ensino de línguas, contribuindo para o texto se tornar artificial. A referida autora ressalva que qualquer texto pode ser considerado autêntico para o aluno, quando este texto o engaja no desenvolvimento de interpretações autênticas, que oportunizam a comunicação com o

texto.

A cultura é um elemento bastante presente no desenvolvimento das práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa no ensino fundamental, pois o processo de ensino-aprendizagem escolar posiciona os alunos entre a sua cultura e a cultura dos países de língua inglesa. Polidório (2014) enfatiza que a língua inglesa não deve ser ensinada como uma estratégia de aculturação dos alunos, mas o ensino deve ser observado pelas diferenças culturais existentes, história e formação de um povo. De acordo com este autor, o ensino de uma língua não pode se restringir ao enfoque na estrutura da língua, pois precisa-se ensinar a história de formação da língua. A construção da língua inglesa só pode ser compreendida com o apoio do ensino da história de formação da língua, que evidencia o desenvolvimento e relevância dela na sociedade globalizada.

Tagata (2017) visualiza que a proposta de ensino de inglês, embasada no letramento crítico, trata-se de um processo em que alunos e professores são estimulados em demonstrar os seus valores e posicionamentos, examinando-os criticamente e, talvez, reelaborando os seus pressupostos para a comunicação. Segundo este autor, o letramento crítico visa conscientizar o aluno do seu papel ativo na significação e ressignificação, para eles refletirem sobre os seus objetivos e perspectivas. O letramento crítico se apresenta como o caminho de se evitar a aculturação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental, apoiados por recursos didáticos tradicionais e tecnológicos.

3. RECURSOS DIDÁTICOS

O recurso didático se tornou um elemento estratégico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental, permitindo novas práticas pedagógicas na promoção da aprendizagem dos alunos. Pacheco (2013) define que os recursos didáticos são operacionalizadores de metodologias e de estratégias

de ensino, oportunizando a construção de vivências de aprendizagem significativas. Considerada a funcionalidade dos recursos didáticos, visualiza-se a importância do planejamento e da seleção de recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental.

Martinho (2012) salienta que os recursos didáticos são abrangentes, não se restringe aos recursos materiais empregados no apoio do ensino, considera-se também atividades e técnicas. De acordo com esta autora, o professor deve considerar alguns critérios para obter a eficiência almejada dos quais se destacam: a tipificação dos alunos; as potencialidades e estrutura física da escola; os seus saberes, disponibilidade e competências; a utilização diversificada dos recursos; os objetivos e conteúdos da disciplina, inclusive as estratégias metodológicas. A escolha de recursos didáticos deve ter o seu embasamento em critérios, pois a utilização do recurso inadequado pode trazer prejuízos sérios na aprendizagem da língua dos alunos do ensino fundamental.

Passos e Takahashi (2018) indicam que as escolhas de recursos didáticos devem-se embasar em um minucioso planejamento dos processos e das situações potenciais que podem decorrer nas situações de aprendizagem, inclusive considerando a motivação esperada dos alunos. Os referidos autores compreendem que a escolha de recursos didáticos demanda que o professor detenha uma formação consistente, na metodologia e no conteúdo específico da disciplina. A formação docente deve ser permanente, pois os recursos didáticos se modificam e se ampliam constantemente, potencializando novas mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

A diversidade de recursos didáticos proporciona desafios aos professores planejarem o processo de ensino-aprendizagem, influenciando as suas práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa. Pacheco (2013) compreende que a análise da eficácia dos recursos didáticos deve afastar ideias deterministas que qualificam

alguns como obsoletos. Segundo esta autora, a relevância e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem aprofundam a problemática da reflexão sobre o potencial dos recursos didáticos.

Silva *et al.* (2017) visualizam que elementos simples se tornaram valorizados, após serem ressignificados para recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem escolar, como as brincadeiras, as imagens e os sons. As referidas autoras salientam que a utilização de diferentes recursos didáticos possibilita que as aulas se tornem mais interessantes, e minimização da rotina das práticas pedagógicas tradicionais. Neste contexto, o cinema se potencializa como um recurso didático para facilitar a aprendizagem dos alunos na língua inglesa no ensino fundamental.

4. CINEMA: RECURSO DIDÁTICO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O cinema se evidencia como uma tecnologia que proporciona diversas oportunidades de acessar conhecimentos e desenvolver aprendizagem. Berti e Carvalho (2013) indicam que o cinema se configura como um grande território, que permite as pessoas fazerem escolhas e aproximarem as suas experiências. Segundo estas autoras, a experiência potencializa ações educativas, heterogêneas e múltiplas, em decorrência da diversidade de situações de aprendizagem.

Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015) compreendem que o cinema se desenvolveu como um excelente aliado no ensino da língua estrangeira, em decorrência da apresentação de uma linguagem autêntica da língua alvo, sem a modificação para finalidades didáticas. As potencialidades de recurso didático do cinema evidenciam a relevância de buscar e definir as estratégias de ensino, mas considerando as estratégias de aprendizagem da língua inglesa desenvolvidas pelos alunos.

Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019) visualizam o prevaletimento da leitura, da escrita e da gramática, em detrimento

da expressão oral e da compreensão das falas. Os referidos autores ressaltam que cada aluno desenvolve as suas estratégias de aprendizagem na língua inglesa, que atuam na aprendizagem do idioma e na utilização dele. O aluno é o enfoque do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, por isso as estratégias de ensino não devem se limitar às estruturas linguísticas.

Antunes e Specht (2021) observam que a abordagem de ensino e aprendizagem embasada em tarefas pode apoiar o trabalho com o cinema no processo de ensino-aprendizagem, fugindo da limitação do trabalho às estruturas linguísticas. Segundo estes autores, a tarefa se desenvolve como um plano de trabalho com enfoque principal no significado pragmático da língua, contribui para o aluno ser capaz de atingir níveis cognitivos mais complexos e, potencialmente, desenvolva a aprendizagem. A condição de recurso didático do cinema evidencia a sua aproximação com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental.

Berti e Carvalho (2013) ressaltam que o cinema é empregado geralmente para se encaixar nas aulas e dialogar com os conteúdos, com o objetivo de agregar ao conteúdo da situação de aprendizagem. Considerando a abordagem destas autoras, a experiência do cinema na escola não se restringe a um campo disciplinar específico, em decorrência da arte causar um estranhamento no contexto escolar rígido. O cinema não pode ser reduzido ao encaixe de aulas, pois prejudica a aprendizagem dos alunos no ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

Hausmann, Cugik e Ignaczk (2015) enfatizam que o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira se faz necessário as competências linguísticas e comunicativas e a compreensão dos diversos contextos interculturais. De acordo com estas autoras, o cinema pode ser considerado um recurso lúdico que atrai o interesse dos alunos, e ainda promove a motivação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas. A metodologia da

ludicidade oportuniza a diversificação estratégias de ensino com a utilização do cinema como recurso didático no ensino da língua inglesa no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua inglesa se desenvolve como componente curricular no ensino fundamental, se desenvolve por diversas estratégias de ensino acompanhadas de recursos didáticos. A consolidação do ensino de língua inglesa se realizou como componente curricular de língua estrangeira, sendo um processo influenciado pela globalização e pelos avanços tecnológicos no mundo. O desenvolvimento do ensino de língua inglesa passa pela compreensão das suas funções na formação dos alunos e pela definição de metodologias. Observa-se que não há as melhores, mas o professor deve priorizar metodologias que atendam as demandas de aprendizagem que foram diagnosticadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As diferenças de metodologias entre as escolas de idiomas e as escolas de ensino regular ocorre pela capacidade de infraestrutura e a quantidade de alunos trabalhada em sala de aula. A criticidade deve estar presente na aprendizagem da língua inglesa, inclusive na observação do seu papel na disseminação da ideologia neoliberal na globalização. Os alunos devem ser capazes de desenvolver as suas leituras e compreender a construção de saberes e significados sobre os textos da língua inglesa. Os textos devem abranger uma contextualização de situações compreensíveis ao aluno mediante a sua realidade social, apresentando coesão e coerência.

No processo de ensino-aprendizagem da língua, a aprendizagem significativa e contextualizada deve ser o seu objetivo principal, destituído de estratégias de aculturação pelos elementos da cultura de países de língua oficial inglesa. O letramento crítico é um encaminhamento didático-pedagógico no

ensino de língua inglesa, conscientizando o aluno em seu papel de significação e ressignificação dos saberes nesta língua.

O recurso didático é estratégico no ensino da língua inglesa no ensino fundamental, pois operacionalizam as metodologias e as estratégias de ensino que oportunizam a construção de vivências de aprendizagem significativas. Considerando que os recursos didáticos são abrangentes, devem ser definidos critérios para a escolha deles no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, embasando-se no minucioso planejamento dos processos e de situações decorrentes na aprendizagem. As ideias determinísticas devem ser desconsideradas na avaliação da eficiência do recurso didático no ensino da língua inglesa.

A diversidade de recursos didáticos dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, potencializam maior interesse dos alunos pela aprendizagem da língua inglesa. O cinema foi ressignificado para se transformar de uma linguagem artística para a condição de recurso didático, detém uma linguagem autêntica e ainda possibilita escolhas e aproximações das experiências dos alunos. A limitação do trabalho com as estruturas linguísticas pode ser superada pelas atividades na forma de tarefas, explorando o aspecto lúdico do cinema. O recurso didático do cinema oportuniza a discussão de diversos temas dentro do contexto do ensino da língua inglesa, contribuindo para o desenvolvimento competências linguísticas e comunicativas e a compreensão dos diversos contextos interculturais.

Desta maneira, conclui-se que as estratégias do ensino de língua inglesa podem se utilizar do cinema com o recurso didático, observada com criticidade, se utilizando-se diversos encaminhamentos didático-pedagógicos que consideram as demandas de aprendizagem dos alunos neste cenário de globalização, avanços tecnológicos e de complexidades. A estratégia de ensino não se define em passar um filme na língua inglesa, deve abranger a contextualização com o conteúdo e com a realidade

social dos alunos. Além disso, esta estratégia de ensino deve ser capaz de oportunizar aproximações e vivências de aprendizagem entre o aluno e a língua estrangeira. O recurso didático do cinema potencializa o repensar das práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa, considerando as suas potencialidades de tecnologia digital na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Gabriel Machado; SPECHT, André Luís. O cinema no ensino de língua inglesa baseado em tarefas: o desenvolvimento de um ciclo de tarefas utilizando o gênero filme-carta. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 11, p. e12851-e12851, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/12851>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, v. 24, p. 183-199, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/jPWfxLBxZbYxWWcPRynVf5c/?lang=pt&format=html>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

FERNANDES, Meirilene Alves; FELICETTI, Vera Lucia; SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 69-81, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047529>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

HAUSMANN, Elisa Probst; CUGIK, Lutiane Schramm; IGNACZUK, Odete. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: O uso do cinema em aulas de língua estrangeira. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 9, n. 3, p. 333-347, 2015. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4976>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

MARTINHO, Cláudia Marina Teixeira. **Os recursos didáticos no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário**. 2012. 92f.

Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário), Universidade Minho, Minho, 2012.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica.** 2015.112f.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

PACHECO, Marina de Jesus Correia. **Aprender através de recursos didáticos na educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas.** 2013. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2013.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 172-188, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/jhmp3_ybXZ7pvQDG7zq3pf7v/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

SILVA, André Natalino Castro; SCOVILLE, André Luiz Martins Lopez de. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 627-642, 2015. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/735>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

SILVA, Andressa da Costa Manholer et al. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, p. 1-29, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pg/a/WqBfXR3wQZgrdRGXSHmSZQb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 379-403, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbhHtKk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIALIZAÇÃO

Uetes do Carmo Santos¹³

RESUMO

A Educação Física se constitui um componente curricular da educação básica, promovendo a cultura corporal do movimento. O conhecimento da Educação Física não se restringe à prática de esportiva, pois o educador físico possui a função de promover uma formação cidadã da cultura corporal do movimento. Nestes saberes, encontram-se as vivências que possibilitam a promoção da socialização. O objetivo geral deste estudo é discutir a importância dos conhecimentos da Educação Física para promoção da socialização. Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento destes se embasa na demanda de se compreender o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física para além da abordagem sobre as práticas esportivas, inclusive dialogando com os conhecimentos de outras áreas científicas. A importância do ensino da Educação Física na socialização dos alunos consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que reconheçam as potencialidades das crianças na produção de significados e na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Socialização. Ensino de Educação Física. Cultura Corporal do Movimento. Socialização na Educação Física.

¹³ Licenciado em Educação Física, pela Universidade Paulista. Licenciado em Pedagogia, pela FACIBRA. Pós-graduado em Docência em Nível Superior, pela FACIBRA. Pós-graduado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela FACIBRA. e-mail: pefprofessor@gmail.com.

ABSTRACT

Physical Education constitutes a curricular component of basic education, promoting the body culture of movement. The knowledge of Physical Education is not restricted to the practice of sports, as the physical educator has the function of promoting a citizen formation of the body culture of movement. In this knowledge, there are the experiences that enable the promotion of socialization. The general objective of this study is to discuss the importance of Physical Education knowledge to promote socialization. This study qualifies as a bibliographic research. Their development is based on the demand to understand the teaching-learning process of Physical Education beyond the approach to sports practices, including dialoguing with the knowledge of other scientific areas. The importance of teaching Physical Education in the socialization of students consists in the development of pedagogical practices that recognize the potential of children in the production of meanings and in the construction of their knowledge.

Keywords: Socialization. Teaching Physical Education. Corporal Culture of the Movement. Socialization in Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física se constitui um componente curricular da educação básica, promovendo a cultura corporal do movimento. O conhecimento da Educação Física não se restringe à prática de esportiva, pois o educador físico possui a função de promover uma formação cidadã da cultura corporal do movimento. No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, todos os alunos devem ser participantes ativos, observando as suas capacidades, potencialidades e limitações.

As aulas de Educação Física envolvendo o diálogo entre a

teoria e a prática, na construção dos saberes individuais e coletivos no processo de ensino-aprendizagem. Nestes saberes, encontram-se as vivências que possibilitam a promoção da socialização. Considerada esta abordagem, apresenta-se a questão problema que norteou a construção deste estudo: Como trabalhar as potencialidades da Educação Física para promover o desenvolvimento da socialização?

O objetivo geral deste estudo é discutir a importância dos conhecimentos da Educação Física para promoção da socialização. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino de Educação Física; abordar sobre o aluno e o processo de socialização; e refletir sobre o processo de socialização nas aulas de Educação Física da educação básica.

O desenvolvimento destes se embasa na demanda de se compreender o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física para além da abordagem sobre as práticas esportivas, inclusive dialogando com os conhecimentos de outras áreas científicas. A discussão sobre este tema possibilita o aprofundamento das práticas pedagógicas no ensino de Educação Física. O aprimoramento das práticas pedagógicas passa pelas discussões do ensino de Educação Física, com enfoque na capacidade contributiva destes conhecimentos em prover a socialização dos alunos.

Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, pois se utilizou de um levantamento de abordagens relatadas em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, contextualizou-se o ensino de Educação Física. Sequencialmente, abordou-se o aluno e o processo de socialização. Finalmente, refletiu-se sobre as potencialidades da Educação Física na promoção da socialização.

2. ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino de Educação Física se desenvolve por meio de uma

abordagem sobre a cultura corporal do movimento apresentando o movimento à mente humana. Silva e Bracht (2012) ressaltam o desenvolvimento de uma renovação da Educação Física a partir da década de 1980, propondo vertentes de um ensino que possibilitasse uma apropriação crítica do acervo corporal de movimento pelo aluno. De acordo com estes autores, estas práticas pedagógicas renovadas são dispersas e na maioria das condições não são sistematizadas, reduzindo o seu potencial de disseminação e de impulsionamento de novas experiências.

As mudanças de concepção nas práticas pedagógicas modificaram o conteúdo do seu objeto de ensino. Bracht (2010) observa que a Educação Física era visualizada como uma atividade para aprimorar a aptidão física e influenciar no comportamento, enquanto as outras disciplinas escolares eram compreendidas como um conhecimento conceitual. De acordo com este autor, ocorreu um processo de cristalização de uma cultura esportiva na Educação Física, fundamentada no prestígio e na importância social, política e econômica do esporte, uma concepção que se consolidou no imaginário social da população.

O desenvolvimento de novas experiências em práticas pedagógicas é demandado no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física, para a promoção do interesse dos alunos pela sua abordagem na educação básica. Linhares (2007) enfatiza que o desenvolvimento de novas experiências se condiciona à capacidade de reconhecimentos delas pelos professores de Educação Física e pelos seus alunos, para refletir sobre as suas promessas, possibilidades e limites, e interligá-las sem padronização.

Bracht (2010) ressalta que o movimento renovador da Educação Física promoveu uma desnaturalização do seu objeto, pois o corpo passou a ser entendido como uma construção cultural e histórica. O referido autor identifica que as práticas corporais foram desenvolvidas pelo homem em determinado contexto

histórico-cultural e com os seus próprios significados. O conhecimento da Educação Física encontra-se presente no processo histórico, se relacionando com as diversas culturas do mundo.

Os alunos desenvolvem as suas percepções em relação às aulas de Educação Física, que devem ser consideradas para direcionar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus conteúdos. Brandolin, Koslinski e Soares (2015) identificam uma percepção positiva dos alunos do ensino médio em relação às aulas da disciplina de Educação Física, mas ressalva que esta condição seja influenciada pela possibilidade de ruptura do tempo em sala de aula ao invés da oportunidade de aprendizagem e aquisição de novas habilidades. Os referidos autores complementam que esta sensação pode influenciar também os alunos que não participam efetivamente das aulas. Essa condição é preocupante no processo educacional, pois evidencia que o ensino de Educação Física não está cumprido as suas funções na formação dos alunos de educação básica.

Clemente (2012) salienta que o ensino de Educação Física se constitui um processo contínuo vinculado intrinsecamente nas novas teorias referentes ao processo de controle e de aprendizagem motora. O referido autor enfatiza que o desenvolvimento de novos modelos de ensino acompanha as teorias recentes embasadas na auto-organização dinâmica do processo de desempenho motor. Estes novos modelos aplicam-se principalmente nas práticas esportivas de invasão como o futebol, o vôlei e o handebol, bastantes difundidas nas aulas de Educação Física escolar.

Silva e Bracht (2012) visualizam muitas dificuldades de tradução de avanços epistemológicos e teórico para o campo da intervenção pedagógica na Educação Física escolar. Os referidos autores complementam que os novos modelos são implementados nos espaços educacionais, contemplam práticas pedagógicas inovadoras e emergentes, que seguem lógicas pedagógicas não lineares. Estes novos modelos contemplam as novas percepções que

agregam a cultura corporal do movimento, constituindo práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia, a reflexão e a criticidade.

Clemente (2012) aborda que os modelos ecológicos observam a integridade dos jogos esportivos em cada situação de aprendizagem e em cada tarefa desenvolvida, aplicáveis em qualquer modalidade ou prática desportiva. De acordo com este autor, cita os modelos ecológicos Teaching Games for Understanding e a Pedagogia não Linear. O referido autor enfatiza que a abordagem ecológica e prática não-linear não possui semelhanças com o jogo livre e não orientado, se utiliza de um conhecimento profundo sobre os jogos e da simplificação do jogo em garantida da repetição sem repetição.

No sistema educacional, os novos modelos de ensino da Educação Física aproximam os seus conhecimentos do processo de socialização, pois impulsionam atividades de diversos jogos esportivos em uma abordagem livre e não orientada. Portanto, estas atividades difundem os conhecimentos da Educação Física, mas oportunizam também situações de aprendizagem por meio da socialização entre os alunos e destes com o professor.

3. ALUNOS E O PROCESSO SOCIALIZAÇÃO

O desenvolvimento do aluno passa pelas suas vivências e suas relações sociais. Lahire (2015) destaca que a socialização possui um significado específico, designando um movimento pelo qual o mundo social molda os alunos que vivem nela. O referido autor aborda a complexidade que envolve o público atendido pela escola e as expectativas da própria escola em relação a ele, que revelam tensões específicas de um particular espaço-tempo, o escolar, e ainda agrega contornos mais excludentes no âmbito de uma sociedade que tardiamente se desafiou a universalizar a escolarização. Estas complexidades são refletidas na socialização que se desenvolve no ambiente escolar.

Viana (2017) enfatiza que a escola se constitui um espaço rico em exemplos de processos de socialização e de representações dos fatos sociais, pois desde o ano de entrada da criança até o final da vida da vida escolar. A referida autora observa que os comportamentos são impostos às crianças, com pouco espaço de espontaneidade, com o objetivo da construção de regras de conduta que são componentes de formação das instituições sociais e do “projeto de socialização” da criança.

Gomes e Aquino (2019) salientam que socializar-se significa educar-se, sendo iniciada com a vivência familiar, pois é onde as crianças definem as suas primeiras relações e interações sociais, que se caracterizam por serem mais horizontais e subordinadas aos discernimentos emocionais, simbólicos e econômicos. As crianças levam consigo o aprendizado destas vivências familiares, que se defrontam com a cultura escolar quando elas são inseridas no ambiente educativo das instituições de ensino.

A cultura escolar não impede e nem exclui a socialização dos processos escolares, uma relação mantida principalmente nas situações de aprendizagem. Ramos (2018) salienta que a socialização e a cultura escolar são concepções complementares, que possibilitam a compreensão sobre as práticas educativas e o processo de ensino-aprendizagem, abrange as questões escolares e as implicações da escola na vida dos alunos. O referido autor evidencia que a cultura escolar pode ser empregada no acesso ao jogo de tensão entre as diferentes matrizes culturais, enquanto a socialização se constitui uma base de compreensão complexa de interação entre as afirmações individuais dos alunos que são influenciadas pelas culturas originais e pela prática institucional de orientação ao processo de ensino-aprendizagem.

A socialização do aluno na escola ocorre influenciada pela cultura escolar, passa pela dinâmica das situações de aprendizagem que se desenvolvem por meio das estratégias de ensino. Viana (2017) identifica que está definido culturalmente o modelo de um

ser social, que pode ser individual ou ser coletivo, possibilitando que as crianças sejam membro da sociedade. De acordo com Durkheim (2007), as instituições sociais impõem regras sociais conservadoras, com o objetivo de garantir a ordem social.

Gomes e Aquino (2019) observam que os processos de individualização e de socialização se estreitam continuamente, pois ao passo de aprendizado e aplicação dos aspectos, das normas e do entrelaçamento sociocultural, esta mesma sociedade passa por interferências dessa outra forma de apreensão e de ações. De acordo com estas autoras, não há possibilidade de se apropriar da cultura sem transformá-la, conseqüentemente, ocorre a demanda de intervenção da sociedade sobre a criança, em resposta às expectativas e transformações a partir das ações dela. Os alunos não recebem passivamente a cultura escolar, promovem as suas contribuições na construção dela.

Müller (2008) observa que a abordagem durkheimiana da socialização defende que a completude da criança ocorre quando ela não é mais criança, por meio do alcance da maturidade e das particularidades da idade adulta. De acordo com esta autora, o conceito tradicional detém limitações no atendimento da sociedade contemporânea e da participação das crianças. A construção complexa da socialização dos alunos se aprofunda com as interferências de suas identidades no processo.

A abordagem durkheimiana é fundamental na compreensão da socialização da criança, pois evidencia bases para os professores desenvolverem estratégias lúdicas para estimular este processo na formação das crianças. Müller (2008) enfatiza que o desenvolvimento da criança é um processo em construção, pois ela vive em uma sociedade complexa, e este processo não determina absolutamente a sua participação social. Neste contexto, se desenvolve a socialização dos alunos nas aulas de Educação Física, realizadas na educação básica.

4. A SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de Educação Física são espaços de vivências que compõem o processo de socialização no ambiente educativo das escolas. Brandolin, Koslinski e Soares (2015) identificam que as aulas de Educação Física não se configuram um espaço de socialização de técnicas corporais que proporcionam oportunidades iguais de satisfação e desenvolvimento para meninos e meninas ou para habilidosos e não-habilidosos. Os referidos autores observam que esta condição posiciona a questão contributiva das aulas de educação física em relação ao clima escolar, considerando a perspectiva pedagógica adotada pelo docente. Esta desigualdade de oportunidades de desenvolvimento nas aulas de Educação Física é retrato da realidade social no país, que precisam ser repensadas pelos docentes da disciplina por meio das práticas pedagógicas.

Baciu e Baciu (2015) visualizam a socialização como um complexo processo, em que os indivíduos interagem uns com os outros, agregando habilidades, conhecimentos, valores, normas, atitudes e padrões comportamentais demandados para se inserir em uma sociedade, se manifestando na prática esportiva difundidas nas aulas de Educação Física. Tomás (2017) ressalva que a prática esportiva em si não pode promover a socialização, mas ela exige determinados valores, atitudes, padrões de comportamento dos indivíduos, pois estes são essenciais no seu desenvolvimento. O professor de Educação Física possui o papel de mediar as práticas esportivas em direção à socialização no processo de ensino-aprendizagem.

Brandolin, Koslinski e Soares (2015) enfatizam que as atividades das aulas de Educação Física são dependentes das experiências socializantes pregressas, e o impedimento da concretização desta condição exige uma problematização sobre as capacidades dos modelos pedagógicos vigentes em cumprir as suas funções no processo de ensino-aprendizagem. A formação docente

dos educadores físicos se constitui fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Educação Física, com a abordagem de práticas esportivas alinhadas com a socialização dos alunos.

Tomás (2017) destaca que toda a prática esportiva está repleta de símbolos e comportamentos simbólicos, gestos e momentos da sua execução que possuem significados que vão além da sua representação, constituindo um código conhecido e reproduzido pelos praticantes. De acordo com este autor, a prática esportiva está profundamente relacionada aos aspectos da identidade, da reprodução social e da cultura, promovendo uma integração de subculturas que manifestam esta relação, na aquisição de valores, princípios morais e padrões de comportamento. A abordagem do processo de ensino-aprendizagem de Educação Física deve explorar símbolos e comportamentos simbólicos, gestos e momentos, para impulsionar a produção de significados que constituam a construção ampliada do conhecimento na disciplina.

A socialização encontra-se potencialmente identificada nas práticas esportivas difundidas nas aulas de Educação Física. O educador físico não trabalha somente a prática esportiva, mas aborda também determinados valores, atitudes e padrões de comportamento dos alunos. O ensino de Educação Física não se constitui em colocar os alunos para a realização de uma prática esportiva, mas envolve uma aprendizagem significativa sobre a cultura corporal do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Educação Física passou por um processo de repensar sobre as práticas pedagógicas na década de 1980, mas as práticas pedagógicas tradicionais ainda se mantêm realizadas no processo de ensino-aprendizagem. A concepção econômica e social das práticas esportivas contribuiu para o papel priorizado das práticas esportivas no ensino de Educação Física. A inovação nas

práticas pedagógicas demanda que os professores as reconheçam e as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem apresentada no ensino de Educação Física não se constitui em uma visão restrita de promover a aptidão física por meio da prática esportiva, pois o corpo é uma construção histórico-cultural. O desenvolvimento de novos modelos de ensino da Educação Física se embasa nas teorias vinculadas ao processo de controle e de aprendizagem motora, com aplicação em diversas práticas esportivas. Estes novos modelos de ensino envolvem práticas pedagógicas inovadoras e emergentes, embasadas em lógicas pedagógicas não lineares. A abordagem destas práticas pedagógicas potencializa autonomia, a reflexão e a criticidade nos alunos.

A escolarização das crianças se desenvolve tardiamente na sociedade, principalmente nos países em desenvolvimento e nos mais pobres. Essa condição contribuiu estruturar a socialização no contexto escolar. A escola proporciona diversas e amplas oportunidades de socialização aos alunos em todo o processo educacional, mas se constitui complexidades sobre a perspectiva dos alunos e a perspectiva da sociedade em relação aos alunos nas escolas. As regras de conduta são instrumentalizadas para direcionar o comportamento das crianças, inclusive se caracterizando por serem conservadoras em prol da manutenção da ordem social.

A cultura escolar se defronta com os saberes dos alunos obtidos nas vivências familiares, mas esta situação não determina a extinção da socialização deles nas escolas. A socialização é complementada pelos aspectos da cultura escolar, contribuindo para o desenvolvimento de um ser individual ou ser coletivo. Esta condição possibilita que as crianças sejam inseridas na sociedade. Os alunos se apropriam da cultura, mas promovem também transformações, corroborando a intervenção da sociedade sobre eles. No processo de socialização, as crianças são agentes ativos, pois

recebem conhecimentos e constroem também conhecimentos, utilizando-se das suas vivências e concepções. O conceito de socialização não pode ser estático no contexto escolar, pois é um processo em construção na formação das crianças na condição de alunos.

Apesar das aulas de Educação Física serem espaços de vivências da socialização no ambiente escolar, mas não proporcionam oportunidades iguais para meninos e meninas ou para habilidosos e não-habilidosos. Esta condição é reflexo das concepções discriminatórias que são ainda existentes na sociedade brasileira. As práticas esportivas se caracterizam pela interação entre indivíduos, que envolve a aquisição de habilidades, conhecimentos, valores, normas, atitudes e padrões comportamentais demandados para se inserir em uma sociedade. A prática esportiva demanda ser trabalhada pelos professores para consolidar uma socialização entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, por meio da mediação da aprendizagem e de experiências socializantes.

As práticas esportivas são caracterizadas por símbolos e comportamentos simbólicos, gestos e momentos da sua execução que detêm significados que vão além da sua representação. Além disso estas práticas dialogam com a identidade, a reprodução social e a cultura. A socialização se concretiza por meio da compreensão e reprodução de significados no desenvolvimento da abordagem das práticas esportivas no processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, conclui-se que a importância do ensino da Educação Física na socialização dos alunos consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que reconheçam as potencialidades das crianças na produção de significados e na construção do seu conhecimento. Neste contexto, o ensino de Educação Física não se restringe ao trabalho sobre as práticas esportivas, mas em suas capacidades de oportunizar vivências socializantes aos alunos no contexto escolar. As práticas

pedagógicas do ensino de Educação Física passam pela compreensão de professores e de alunos sobre o processo complexo da socialização perante a cultura escolar existente.

Considerada esta abordagem, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a inovação nas práticas pedagógicas do ensino de Educação Física. Esta sugestão se fundamenta na capacidade de se aprofundar sobre o tema do ensino de Educação Física na educação básica.

REFERÊNCIAS

BACIU, Cristina; BACIU, Alin. Quality of life and students' socialization through sport. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 209, p. 78-83, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815056074>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional Currículo EM Movimento: Perspectivas Atuais, 1, 2010. **Anais**. Belo Horizonte. Disponível em: https://psicod.org/pars_docs/refs/47/46322/46322.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198330832015000400601&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/27495>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**.

3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Ligia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **EccoS–Revista Científica**, n. 50, p. 14092, 2019. Disponível

em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14092>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1393-1404, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001393&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602008000200010&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100204&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/5718>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

TOMÁS, João André Nunes. **Socialização, desporto e qualidade de vida: exemplo dos praticantes de karaté-do.** 2017. 238f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Évora, Évora/Portugal, 2017.

VIANA, Rosana Pinto Cherene. **Estudos sobre os processos de socialização: o recreio escolar.** 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ARTES

Rosimeire dos Santos Pereira Meira¹⁴

RESUMO

O ensino de Artes se desenvolve por meio de um processo de ensino-aprendizagem, que contempla o desenvolvimento de diversas habilidades e componentes, sendo agregadoras ao desenvolvimento global dos alunos de educação básica. A formação docente subsidia o professor de Artes em sua prática na sala de aula, na mediação do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral deste estudo defite discutir o papel da formação docente no ensino de Artes. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento deste estudo possibilita compreender a construção da formação de docentes para o ensino de Artes na educação básica. O papel da formação docente no ensino de Artes consiste em capacitar professores para renovar as práticas pedagógicas, contemplando uma abordagem de utilização de recursos didático-tecnológicos e estratégias de ensino que promovam situações de aprendizagem dinâmicas e criativas.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Formação Docente. Docente em Artes. Licenciatura em Artes. Práticas Pedagógicas.

¹⁴ ¹ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-graduada em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade das Águas Emendadas de Planaltina/DF.

ABSTRACT

The teaching of Arts is developed through a teaching-learning process, which includes the development of various skills and components, being aggregators to the global development of basic education students. Teacher training subsidizes the Arts teacher in his/her practice in the classroom, in the mediation of the teaching-learning process. The general objective of this study is to discuss the role of teacher training in the teaching of Arts. This study is characterized as a bibliographic research. The development of this study makes it possible to understand the construction of teacher training for the teaching of Arts in basic education. The role of teacher training in the teaching of Arts is to train teachers to renew pedagogical practices, contemplating an approach to the use of didactic-technological resources and teaching strategies that promote dynamic and creative learning situations.

Keywords: Arts Teaching. Teacher Training. Teacher in Arts. Degree in Arts. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Artes se desenvolve por meio de um processo de ensino-aprendizagem, que contempla o desenvolvimento de diversas habilidades e componentes, sendo agregadoras ao desenvolvimento global dos alunos de educação básica. A aprendizagem artística se desenvolve por meio de práticas pedagógicas que possibilitam a compreensão da linguagem e estética empregada na produção da arte. Os alunos não trabalham somente produções prontas do conhecimento artístico, mas desenvolvem o seu conhecimento para promover construções próprias. Neste contexto, o professor de Artes trabalha a sua compreensão pedagógica e didática no planejamento das aulas.

As demandas de aprendizagem artística são identificadas

pelo professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A formação docente subsidia o professor de Artes em sua prática na sala de aula, na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Considerada esta abordagem apresenta-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: Qual é o papel da formação docente nas mudanças do ensino de Artes na educação básica?

O objetivo geral deste estudo é discutir o papel da formação docente no ensino de Artes. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar o ensino de Artes; compreender a formação docente; e refletir sobre a formação dos docentes no ensino de Artes.

O desenvolvimento deste estudo possibilita compreender a construção da formação de docentes para o ensino de Artes na educação básica. A discussão evidencia as potencialidades e dificuldades na promoção da formação docente para a promoção do ensino de Artes na educação básica. A construção didático-pedagógica do ensino de Artes passa por discussões sobre a formação docente para o ensino de Artes da educação básica.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, construído com embasamento nas abordagens identificadas em artigos científicos, livros, monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Inicialmente, apresentou-se uma contextualização do desenvolvimento do ensino de Artes na educação básica. Sequencialmente, promoveu-se a compreensão da formação docente, por meio de cursos de licenciatura e de aprimoramento continuado. Finalmente, refletiu-se sobre a formação docente no ensino de Artes, com enfoque nos professores que ministram a aprendizagem artística na educação básica.

2. ENSINO DE ARTES

O ensino de Artes se desenvolve em um contexto educacional desafiador para a formação dos alunos na educação básica. Pereira

e Santana (2021) destacam que a Lei Federal 9.394/96 (LDB) promoveu a obrigatoriedade do ensino de Artes na educação básica, com o objetivo de realizar o desenvolvimento cultural por meio de uma formação integral ao aluno na aprendizagem de linguagens artísticas. O desenvolvimento de uma legislação se apresenta essencial para o desenvolvimento do ensino de Artes, pois embasa a implementação de políticas educacionais que contemple a aprendizagem artística na educação básica.

Almeida e Canda (2020) identificam que a obrigatoriedade do ensino de Artes evidenciou as dificuldades de inserção efetiva das diferentes linguagens artísticas nos currículos escolares, principalmente nas escolas públicas. Segundo estas autoras, a práxis pedagógica dos professores de Artes na educação básica é influenciada pelas condições precárias das estruturas físicas das escolas e pelo excesso de alunos nas turmas. As práticas artístico-pedagógicas demandam condições e estruturas específicas para oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem artística em sala de aula.

Paes (2021) ressalta que a arte deve ser compreendida como uma essencialidade humana, vinculada ao processo histórico e à singularidade do indivíduo. De acordo com este autor, todos os cidadãos demandam vivências artísticas particulares, como condição de elevação estética, respeitando a diversidade do ponto de partida, como singularidade e, numa unidade dialética com o universal, contribuindo para a humanização dos alunos. As políticas educacionais representam o caminho para a promoção do ensino de Artes na educação básica.

Soares (2022) visualiza que a identificação do ensino de Artes no ambiente escolar perpassa pela compreensão totalizante das políticas educacionais e constituição sócio-histórica dos sujeitos (professores e alunos). De acordo com a autora, os professores de Artes se constituem como sujeitos sociais, conseqüentemente, possuem uma visão de mundo, enquanto a Arte é um campo

específico do conhecimento. O encontro entre estes sujeitos sociais e a Arte devem se desenvolver por meio de oportunidades de aprendizagem artística.

Pereira e Santana (2021) indicam que pensar a expressão “ensino de arte” potencializa várias interpretações, haja vista a ambiguidade e indefinição presente na própria legislação. As referidas autoras relatam que o ensino de Artes se desenvolveu embasado por no mínimo quatro diretrizes: artes visuais, dança, música e teatro. Na contemporaneidade, visualiza-se que a restrição nestas quatro diretrizes contribui para a precarização da aprendizagem artística na educação básica, pois o conhecimento artístico se encontra em constantes mudanças.

Paes (2021) salientam que a arte contemporânea se encontra em criação, compreendendo a multiplicidade de entendimentos, que podem ser contraditórios em algumas situações. De acordo com este autor, as obras contemporâneas são uma parte visível e imediata de um contexto conceitual muito mais amplo, em que a criação e fruição são condicionados pela narrativa. A expressão artística possui objetivos que são expressos nas narrativas das obras, com a sua compreensão sendo mediada pelos professores no desenvolvimento do ensino de Artes.

Almeida e Canda (2020) salientam que a formação estética escolar projeta princípios bases, como o diálogo, a participação, a valorização da expressão e a criação do indivíduo. As referidas autoras abordam que a formação estética escolar impulsiona as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas. Os princípios bases do conhecimento artístico se desenvolve na formação estética, fomentando a aprendizagem artística em uma abordagem emancipadora dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Soares (2022) contempla a ausência de um ensino de Artes direcionado para a emancipação e movimento para a construção de uma educação embasada na arte (trans)formadora. A referida autora contempla que o ensino de Artes vigente se encontra em

investigação, enquanto o ensino de Artes almejado é um chamado para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. A promoção da abordagem no ensino de Artes demanda um repensar nas práticas pedagógicas, acompanhado de estruturas e condições específicas necessárias no desenvolvimento da aprendizagem artística.

Almeida e Canda (2020) enfatizam a necessidade de se estimular a qualidade da práxis pedagógica e dos processos artísticos, com enfoque na ampliação dos referenciais teórico-metodológicos na arte-educação. As referidas autoras consideram a experiência artística como um espaço de ampliação da percepção de construção de instrumentos para atuação no mundo. O professor de Artes realiza a medição desta experiência artística dos alunos, proporcionando condições, instrumentos e encaminhamentos para a aprendizagem artística no ambiente escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação do professor de Artes é influenciada pela sua formação e vivências na docência, se promovendo por meio de diversas ações na mediação e facilitação da aprendizagem artística dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Lopes e Borges (2015) ressaltam que a profissionalidade do professor no país emergiu a partir da ampliação dos sistemas de ensino, apoiado pelo fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980. De acordo com as autoras, se desenvolve a tendência do afastamento da ideia de missão na docência, conseqüentemente, o professor se torna reconhecido como profissional pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, que se agregam na construção da ideia de agente da mudança social.

Os saberes docentes passam por constantes mudanças, agregando vivências e conhecimentos, que influenciam a atuação professor em sala de aula e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem escolar. Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) ressaltam que a formação docente trabalha a construção dos seus

saberes docente e conhecimentos, e das práticas pedagógicas, metodologias, teorias e dos conceitos. De acordo com os autores, esta construção da formação docente abrange o binômio entre teoria e prática, caracterizado pela sua significativa relevância neste processo.

A profissionalização do docente de educação básica evidenciou as suas demandas de formação em sua carreira, que se tornaram objeto de políticas públicas educacionais. Barretto (2015) enfatiza que a preparação da profissão docente ultrapassa o equacionamento racional-instrumental decorrentes nos objetos de investigação acadêmica, deve abranger capacitação para enfrentar problemas oriundos de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, comumente identificados na escola. Segundo esta autora, ocorre a dificuldade de construção de espaços híbridos de formação que oportunizem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão. As políticas públicas educacionais e a legislação são essenciais na promoção dos cursos de licenciatura, mas não devem restringir o desenvolvimento deles na construção da formação docente da educação básica do país.

Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) observam que a formação docente é um processo que desenvolve continuamente, não se restringindo à formação nos cursos de licenciatura. Os referidos autores relatam que o docente será instruído para desenvolver suas competências na condição de futuro profissional da educação, desenvolvendo o saber-fazer que contemple a formação e o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Flores (2015) salienta que o desenvolvimento da identidade profissional se apresenta como elemento decisivo na formação docente, para promover a tomada de consciência e a reflexão sobre a forma como os alunos de licenciaturas se visualizam como professores. De acordo com esta autora, a natureza e o espaço da profissão docente consideram o contexto político, social, cultural,

geográfico e económico, em que o professor se encontra inserido. A formação da identidade do professor se constitui a partir dos cursos de licenciatura, que demonstram fragilidades em relação à sua qualidade.

Barretto (2015) compreende que as fragilidades referentes à qualidade dos cursos de licenciatura não podem ser atribuídas somente à sua recente expansão, pois contempla-se a manutenção de modelos tradicionais de formação docente, que consiste na carência do enfoque na docência. A referida autora evidencia que estes modelos de formação docente contribuem para uma condição que explica a permanência de desequilíbrios históricos na estruturação dos currículos das licenciaturas. O encaminhamento dos cursos de licenciaturas demanda um repensar sobre os currículos, estratégias, estruturas, práticas e processos. Neste contexto, cabe-se pensar sobre a formação de professores para o desenvolvimento do ensino de Artes na educação básica.

DOCÊNCIA NO ENSINO DE ARTES

A formação docente abrange dificuldades e potencialidades, que seguem um cenário similar nas demais disciplinas da educação básica. Lima (2021) aborda que a compreensão da formação docente em Artes se concretiza somente quando contextualizada no conjunto de preceitos legais. A referida autora contempla uma mera obrigatoriedade da Arte no currículo desvinculada do reconhecimento e da essencialidade na aprendizagem dos alunos brasileiros, que o ensino de Artes se manterá limitado, apesar das transformações nos documentos referenciais para potencializá-lo.

Pimentel e Magalhães (2018) salientam que cada produção artística promove a criação de formas de aprender, independentemente da consciência desta condição. Considerando esta condição, as referidas autoras visualizam que a produção de arte é uma responsabilidade essencial do professor de Artes na educação básica, que se realiza por meio do fazer, fruir ou

contextualizar a arte, oportunizando novas formas de vida e de aprendizagem aos alunos sob a mediação do professor.

Iavelberg (2018) salienta que a criatividade do professor no desenvolvimento de propostas autorais e atualizadas no processo de ensino-aprendizagem se condiciona à formação teórica e prática de modo articulado, detendo o domínio dos conteúdos do ensino de Artes e dos seus procedimentos didáticos. A criatividade oportuniza a ampliação da capacidade de professores e alunos de promoverem produções artísticas em sala de aula e, desenvolverem a aprendizagem artística, simultaneamente.

O professor de Artes trabalha a produção artística junto aos alunos, utilizando os seus saberes docentes e conhecimentos, para promover a aprendizagem artística deles no ambiente escolar. Bahia (2009) aborda que a interiorização de ferramentas e o seu emprego e aplicações adequadas não é suficiente para promover uma formação docente. A referida autora contempla a necessidade de integração de conhecimentos e competências nos saberes dos docentes, que podem ser mobilizados em função dos contextos e dos problemas. Os professores de Artes precisam deter a compreensão da contextualização dos seus saberes e conhecimentos.

Pimentel e Magalhães (2018) indicam que as orientações pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisam ser debatidas, analisadas e criticadas no processo de formação docente em Artes nos cursos de licenciatura e de aprimoramento. As referidas autoras visualizam que estas atitudes possibilitam que o professor de Artes promova propostas pedagógicas ou curriculares que sejam condizentes com as realidades regionais. A criticidade na atuação do professor de Artes proporciona bases para o planejamento das práticas educativas no ambiente escolar.

Iavelberg (2018) compreende que a didática da formação continuada dos professores de Arte na implementação da BNCC se alinhe aos mesmos princípios aplicados em sala de aula, para os docentes possam articular teoria e prática em diálogo com os

embasamentos metodológicos que serão adotados. A referida autora visualiza que os professores práticos reflexivos são capazes de dialogar com as histórias e as culturas dos diferentes contextos educativos, contudo possam impulsionar o aprimoramento do ensino de Artes nas escolas de educação básica. A formação do docente em Artes se constitui um dos fatores de encaminhamento do desenvolvimento do ensino de Artes na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do ensino de Artes encontra-se embasado na legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A aprendizagem de linguagens artísticas contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos. A obrigatoriedade do ensino de Artes na educação básica não garantiu condições adequadas para a práxis pedagógica dos professores. As políticas educacionais e a constituição sócio-histórica de alunos e professores fomentam o desenvolvimento do ensino de Artes na educação básica. As vivências artísticas particulares são demandadas no desenvolvimento dos alunos, que são fomentadas pelas bases do ensino de Artes, agregando na humanização dos alunos. A abordagem estética é desenvolvida no ensino de Artes, promove diversas dimensões e princípios na formação dos alunos.

No ensino de Artes, deve-se utilizar um enfoque de emancipação e transformação, embasado em um trabalho coletivo. Os referenciais teórico-metodológicos contribui para a qualidade na práxis pedagógica e dos processos artísticos no ensino de Artes. Nas décadas recentes, o professor de Artes se tornou um profissional reconhecido pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, alinhada à condição de agente da mudança social.

Na formação docente, trabalha-se a construção dos saberes docentes com os conhecimentos específicos da disciplina, abrangendo as práticas pedagógicas, metodologias, teorias e dos

conceitos. A formação docente não se restringe ao equacionamento racional-instrumental dos objetos de investigação acadêmica, pois abrange as demandas de outras dimensões identificadas na realidade social dos alunos. A formação docente se inicia nos cursos de licenciatura, se desenvolve nos cursos de capacitação e nas vivências em sala de aula. A análise sobre qualidade dos cursos de licenciatura não se pode concentrar na quantidade de cursos e na modalidade de ensino, mas deve observar os componentes estruturais destes cursos, como o currículo e o espaço dedicado à prática docente.

A identidade profissional do docente é construída durante a formação e prática docentes, possibilita a consciência e reflexão sobre a sua atuação profissional no ambiente escolar. A profissão docente possui natureza e espaço, influenciados pelo contexto político, social, cultural, geográfico e econômico, em que o professor se encontra inserido. Neste contexto, se desenvolve, a atuação do professor de Artes, que deve possuir uma formação docente alinhada com as demandas de aprendizagem artística vigentes.

A atuação do professor de Artes se constrói por meio do fazer, do fruir e da contextualização da arte, promovendo oportunidade de novas formas de vida e de aprendizagem mediada aos alunos. A formação teórico-prática do professor influencia a sua criatividade nas propostas de ensino de Artes, pois fundamenta o seu domínio dos conteúdos e dos procedimentos didáticos. A formação docente em Artes ultrapassa a situação de interiorização de ferramentas e o seu emprego e aplicações adequadas, abrange a integração de conhecimentos e competências nos saberes dos docentes. Neste contexto, demanda-se que a formação docente em Artes passem por discussões amplas, abrangendo as definições didático-pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular e de demais documentos normativos que embasam as políticas educacionais que atingem o ensino de Artes na educação básica.

Desta maneira, conclui-se que o papel da formação docente

no ensino de Artes consiste em capacitar professores para renovar as práticas pedagógicas, contemplando uma abordagem de utilização de recursos didático-tecnológicos e estratégias de ensino que promovam situações de aprendizagem dinâmicas e criativas. A discussão sobre a formação docente no ensino de Artes abrange a estrutura dos cursos de licenciatura, a capacitação continuada e oportunidades de vivência em sala de aula. A formação docente em Artes passa por uma abordagem teórico-prática na identidade deste profissional.

Considerada a abordagem deste estudo, sugere-se a abordagem de um estudo sobre as práticas pedagógicas aplicadas no ensino de Artes no ensino fundamental, para aprofundamento do tema relatado. Os objetivos deste estudo foram cumpridos, em conformidade com o seu planejamento e metodologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues; CANDIA, Cilene Nascimento. Ensino de Artes em escolas municipais de Salvador-BA: retratos da precarização do trabalho docente. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 389-411, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/vi/6432>>.

Acesso em 17 de outubro de 2022.

BAHIA, Sara. Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades. **Sisifo**, n. 8, p. 101-102/EN 93-102, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/137>>.

Acesso em 17 de outubro de 2022.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt>.

Acesso em 17 de outubro de 2022.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252014.pdf>>.

Acesso em 17 de outubro de 2022.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018. Disponível em: <

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>.

Acesso em 17 de outubro de 2022.

LIMA, Camila Bourguignon de. Artes visuais e formação docente no Brasil: contextualização das mudanças na lei (1971-2017). **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4625>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, 2017. Disponível em: <<http://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PAES, Paulo Cesar Duarte; CARVALHO, Thiago Rodrigues. O caráter experimental da Arte Contemporânea e o ensino de Artes. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. 10214, 2021. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10214>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PEREIRA, Vivian de Souza; SANTANA, Weridiana Maria Almeida Araújo. **BNCC e o ensino interdisciplinar das artes visuais nas escolas**. 2021. 132f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5,

n. 2, 2018. Disponível em:
<<https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>>. Acesso em
17 de outubro de 2022.

SOARES, Rosana. Ensino de artes e formação de professores e professoras no recôncavo da Bahia. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 153-167. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21070>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptações, 36
Adaptável, 201
Adesão, 157
Administração, 195
Adotar, 72
Afetividade, 42
Agregador, 148
Alfabetização, 30, 33, 38
Alunos, 10, 112
Amar, 45
Ambiente, 13, 148
Analisar, 93
Aprendizagem, 36
Aprendizagem, 10
Aprimoramento, 224
Aprofundamento, 105
Artes, 239
Artística, 104, 105
Artístico, 103
Atividades, 42
Ator, 104
Atraentes, 72
Atributos, 162
Atuação, 112, 244
Aulas, 191

Autismo, 111
Autistas, 118
Autonomia, 33, 46, 233
Autores, 18, 68

B

Bases Da Educação Nacional,
48
Básica, 193
Brasileiro, 66
Brincadeiras, 42
Brincadeiras, 42
Brincar, 44, 55
Brinquedos, 42

C

Caminhos, 166
Capacitação, 166, 181
Características, 115
Carências, 101
Cidadã, 55
Cidadão, 49
Cinema, 155
Classes, 34
Comercialização, 14
Compartilhar, 50
Complexo, 155, 161

Compreender, 145, 239
Comunicação, 10
Comunicação, 10
Comunidade, 156
Concepção, 47, 167
Concepções, 43
Concretizar, 22, 137
Condição, 104
Conhecimentos, 33, 53, 129
Consolidação, 20
Constitui, 191
Contexto, 18
Contributivas, 42
Contributivos, 29
Corpo, 103
Corporal, 225
Corroborar, 44
Criação, 97
Crianças, 42
Críticas, 113
Críticidade, 105
Cultura, 18
Currículos, 246

D

Debate, 128
Deficiência, 29, 112
Déficit, 174
Déficit De Atenção, 171
Definição, 159
Demanda, 131

Demandas, 140
Democráticos, 113
Desafios, 21
Desafios, 10
Desenvolvimento, 10, 17, 18,
42, 44, 224
Desigualdade, 63, 116
Detida, 134
Dificuldades, 38, 247
Difundidas, 147
Dimensões, 49
Dinâmicas, 42
Disciplina, 135, 140
Discussão, 44, 182
Discute, 43
Distanciamento, 135
Diversas, 111
Diversidades, 72
Docente, 136
Docentes, 245

E

Económico, 250
Educação, 10, 109
Educação, 29, 42
Emoção, 45
Emprego, 15, 35
Ensino, 30
Entonações, 119
Escolar, 10, 109
Escolarização, 34

Escrever, 33
Especial, 27
Especialistas, 144
Esporte, 127
Estética, 242
Estimulados, 38
Estimulantes, 49
Estímulos, 52, 111
Estratégias, 45, 113
Estudo, 27, 95
Evidencia, 103
Evidenciação, 145
Expressas, 42

F

Faces, 18
Facilitação, 35
Facilitador, 15
Família, 47
Familiares, 114
Ferramentas, 63, 191, 193
Física, 128
Formação, 112
Fundamentais, 42
Fundamental, 207
Fundamentando, 47

G

Games, 227
Gestão, 155, 167
Gestores, 202

Global, 125
Grupos, 113
Grupos Teatrais, 104

H

Habilidades, 64
Habilidosos, 230, 234
Hiperatividade, 174
História, 142
Histórias, 147

I

Identificação, 50
Imaginação, 121
Incapacidade, 171
Inclusiva, 109
Incorporação, 69
Indispensabilidade, 43
Influenciar, 67
Informação, 10
Informação, 10
Informações, 144
Inglesa, 155
Inovadoras, 20
Intelectual, 27, 29
Interação, 19, 118
Interativas, 20, 202
Intercâmbio, 19
Interdisciplinar, 111
Intervenção, 109
Investigação, 121

J

Jogos, 42
Justifica, 31
Juventude, 150

L

Lápis, 15
Letrado, 33
Letramento, 38
Limites, 132
Linguagem, 96
Linguagens, 49
Livre, 227
Livros, 193
Livros Didáticos, 34
Localidades, 150
Lúdicas, 42
Lúdicas, 42
Ludicidade, 42

M

Mediadora, 155
Memória, 162
Mesa, 131
Metodologia, 35
Montagem, 105
Motor, 66
Movimento, 104, 136
Mudanças, 191
Múltiplas, 194

N

Narrativa, 243
Necessário, 109
Negligência, 180
Norteou, 142

O

Ocorrência, 145
Olímpico, 125
Online, 70
Ortográfica, 149

P

Palavrões, 101
Papel, 15
Paradigmáticos, 113
Participação, 165
Peculiar, 46
Pedagógica, 97
Pedagógicas, 16, 43
Pedagógico, 143, 149
Planejamento, 45
Política, 31
Portadores, 31
Portuguesa, 140
Possibilita, 93
Potencialidades, 128, 232
Prática, 239
Práticas, 133
Práticas Sociais, 145
Princípios, 156

Problema, 95, 100
Processo, 144
Processos, 113
Produzidos, 145
Professor, 183
Professores, 23, 38
Profissionais, 19
Promoção, 125, 241
Promover, 99, 135
Proporcionasse, 129
Próprio, 97
Psicomotoras, 43
Psicopedagógica, 109
Psicopedagogo, 109
Público-Alvo, 31

Q

Quadrinhos, 140
Questão, 44

R

Realização, 116
Recepcionar, 31
Recurso, 38
Recursos, 140
Redes Sociais, 18, 20
Referida, 247
Relação, 100
Relacionada, 47
Relações Humanas, 46
Repensar, 207

Ressignificado, 207
Restritas, 183

S

Sensibilização, 115
Sensorial, 51
Separação, 150
Sequencialmente, 241
Setransformar, 140
Significados, 65
Singularidade, 242
Singularidades, 48
Sistemas, 114
Sites, 20
Situação, 131
Situações, 15
Sociais, 34, 103
Social, 246
Socialização, 232
Sociedade, 113
Sociocultural, 177
Sociolinguística, 140
Subutilização, 67

T

TDAH, 171
Teatro, 99, 105
Tecnologia, 10, 15, 18
Tecnologias, 198
Tecnológicas, 191
Tema, 105

Tempos, 51
Tênis, 126, 127
Teóricas, 125
Trabalhado, 103
Trabalhar, 29
Trabalho, 109
Transformação, 114
Transmissão, 64
Transmitir, 146
Transtorno, 171
Turma, 142

U

Utistas, 109

V

Valores Culturais, 145

Variações, 149

Vigentes, 250

Vivências, 55, 234, 245

O presente livro “Aprendizagem e práticas pedagógicas na educação infantil e nas séries iniciais” contempla conhecimentos de diversos temas do componente curricular deste ciclo de formação da educação básica. A abordagem considera as demandas de aprendizagem dos alunos mediante os avanços tecnológicos e as demais mudanças na sociedade contemporânea, buscando promover a reflexão e a criticidade aos professores destas séries.

